DOCUMENT RESUME

ED 482 821 SO 034 743

TITLE	Estudios sobre Educacion, 2002 (Studies on Education, 2002).
INSTITUTION	Navarra Univ., Pamplona (Spain).
ISSN	ISSN-1578-7001
PUB DATE	2002-00-00
NOTE	176p.; Published biannually. This document only contains the second issue published in 2002. For the first issue of 2002, see ED 474 134.
AVAILABLE FROM	Universidad de Navarra, Facultad de Filosofia y Letras, Departamento de Educacion, Edificio de Biliotecas, 31080 Pamplona, Espana ($27). Tel: 34-948-425-600; Fax: 34-948-425-636; Web site: http://www.unav.es/.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022) -- Opinion Papers (120) -- Reports - Research (143)
JOURNAL CIT	Estudios sobre Educacion; n3 2002
LANGUAGE	English, Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Citizenship; Continuing Education; *Cultural Context; Early Adolescents; *Education; Educational Objectives; Educational Policy; Educational Research; Higher Education; *Information Technology; Philosophy; Public Schools; Religion; Service Learning; *Social Problems; World Wide Web
IDENTIFIERS	Counter Culture; Technological Change; Universidad de Navarra (Spain)

ABSTRACT

This journal, which provides abstracts of its articles mostly in Spanish and a few in English, contains studies (estudios) and notes (notas) about educational issues, as well as relevant book reviews (recensiones). Studies in this issue (No. 3, 2002) are: "Unprotected Time of Early Adolescence and Intergenerational Relations: A New Educational Issue" [written in English] (Pierpaolo Donati), which discusses social problems connected to the time in which young people (10-15 years) are unprotected by the socializing agencies in everyday life; "Cultura y Contracultura Educativas" [Educational Culture and Counterculture] (Tomas Melendo), which focuses on the impact of culture and counterculture on the day-to-day tasks of the education enterprise; "Conciliacion entre Fe y Cultura en la Escuela" [Conciliation between Faith and Culture in School] (Irene Maria Briones Martinez), which addresses the conflict that arose in one Italian public school when one group of persons invoked the principle of freedom of conscience to justify their refusal to participate in religious services held in school; "Una Sociedad Anestesiada: La Educacion como Alternativa para Salir de la Anestesia" [An Anesthetized Society: Education as an Alternative to Get Out of Anesthesia] (Alfredo Rodriguez Sedano; Juan Carlos Aguilera), which proposes a concept of domain that offers great advantages in facing the challenges that come with globalization; "Anai, una Forma de Publicacion en la Web" [A Better Way for Web Development] (Jesus Redrado; Luis Echarri; Concepcion Naval), which presents the strategy adopted by the University of Navarra for the creation of its Web content, the objective of which is to promote a decentralized system of Web content development; and "Some Contributions of Philosophy to Education" [written in English] (Israel Scheffler), which considers some general questions

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

pertaining to philosophical activity in and of itself. Notes in this issue are: "Repensar la Ensenanza Universitaria desde las Tecnologias de la Informacion y la Comunicacion: Algunas Experiencias de Universidades de los Estados Unidos" [Rethinking University Teaching since Information and Communication Technologies: Some Experiences of American Universities], which describes some experiences in universities in the United States with information and communication technologies; "La Relacion Familia-Escuela" [Family-School Relationship] (Francisco Altarejos), which presents a model of home-school collaboration; "Centro Educativo y Formacion para el Voluntariado: Coordinacion Posible." [Education Center and Formation for Volunteerism: Possible Coordination] (Arantzazu Martinez-Odria), which discusses volunteerism as a new phenomenon in civil society, and the implementation of service learning education; and "Posibilidades Didacticas de las Tecnologias de la Informacion y la Comunicacion (TIC) en la Docencia Presencial" [Didactic Possibilities of Information/Communication Technologies in the Current Faculty] (Charo Reparaz; Luis Echarri; Concepcion Naval). (BT)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 482 821

#003 | 2002

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

J PUENTE

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

SO 034 743

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

ESE

www.unav.es/educacion/ese/

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Edificio de Bibliotecas. Campus Universitario
Universidad de Navarra. 31080. Pamplona. España

Universidad de Navarra
Facultad de Filosofía y Letras

2

BEST COPY AVAILABLE

Redacción y suscripciones
Revista
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas
Universidad de Navarra
31080-Pamplona. España
Teléfono: 948 425 600
Fax: 948 425 636
Email: slara@unav.es
http://www.unav.es/educacion/ese/

Periodicidad Semestral

Edita Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S. A.

Diseño Original
Andoni Egúzkiza

Producción e impresión
Gráficas Egúzkiza

D.L. NA-3232-2001
ISSN 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se identifica, necesariamante, con las ideas contenidas en la misma, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

ESE. Consejo Editorial

Directora Concepción Naval Durán
Vocales Alfredo Rodríguez Sedano
Aurora Bernal Martínez de Soria
Gerardo Castillo Ceballos
Secretaria Sonia Lara Ros

ESE. Consejo Científico

Prof. Francisco Altarejos, Universidad de Navarra
Prof. José Luis García Garrido, UNED
Prof. Aquilino Polaino-Lorente, Universidad Complutense de Madrid
Prof. Conrad Vilanou, Universitat de Barcelona
Prof. David Isaacs, Universidad de Navarra
Prof. Javier Tourón, Universidad de Navarra
Prof. José Manuel Esteve, Universidad de Málaga
Prof. Terence H. McLaughlin, Cambridge University, UK
Prof. Sandra Stotsky, Harvard University, USA
Prof. David Carr, University of Edinburgh, UK
Prof. Robert Constable, Loyola University, Chicago, USA
Prof. José Luis Rodríguez Diéguez, Universidad de Salamanca
Prof. Pierpaolo Donati, Università di Bologna, Italia
Prof. Rina Villegas, University of Asia and the Pacific, Filipinas

#003 | 2002
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
ESE

ESE. Contenidos 003

EDITA SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA I.S.S.N. 1578-7001

Estudios 003

Ea.003 PÁG. 7
PIERPAOLO DONATI
Unprotected time of early adolescence and intergenerational relations: a new educational issue

Eb.003 PÁG. 35
TOMÁS MELENDO
Cultura y contracultura educativas

Ec.003 PÁG. 49
IRENE MARÍA BRIONES MARTÍNEZ
Conciliación entre fe y cultura en la escuela

Ed.003 PÁG. 69
ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO, JUAN CARLOS AGUILERA
Una sociedad anestesiada: la educación como alternativa para salir de la anestesia

Ee.003 PÁG. 83
JESÚS REDRADO, LUIS ECHARRI, CONCEPCIÓN NAVAL
Anaí, una forma de publicación en la web

Ef.003 PÁG. 93
ISRAEL SCHEFFLER
Some contributions of philosophy to education

Notas 003

Na.003 PÁG. 103
CONCEPCIÓN NAVAL, LUIS ECHARRI, JESÚS REDRADO
Repensar la enseñanza universitaria desde las tecnologías de la información y la comunicación. Algunas experiencias de Universidades de los Estados Unidos

Nb.003 PÁG. 113
FRANCISCO ALTAREJOS
La relación familia-escuela

Nc.003 PÁG. 121
ARANTZATZU MARTÍNEZ-ODRÍA
Centro educativo y formación para el voluntariado. Coordinación posible

Nd.003 PÁG. 133
CHARO REPÁRAZ, LUIS ECHARRI, CONCEPCIÓN NAVAL
Posibilidades didácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia presencial

Recensiones 003

Ra.003 PÁG. 151
GEORGE SPINDLER (ED.)
Fifty years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology

Rb.003 PÁG. 153
JAVIER LASPALAS
Introducción a la historiografía de la Educación

Rc.003 PÁG. 158
INÉS GÓMEZ CHACÓN
Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático

Rd.003 PÁG. 160
HELENA BÉJAR
El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo

Re.003 PÁG. 163
ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO, CIRO PARRA MORENO, FRANCISCO ALTAREJOS MASOTA
Pensar la sociedad. Una iniciación a la sociología

Rf.003 PÁG. 168
MARTINE ABDALLAH-PRETCEILLE
La educación intercultural

Rg.003 PÁG. 171
VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO (DIR.)
Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes

Rh.003 PÁG. 174
EDUARDO TERRÉN LALANA
El contacto intercultural en la escuela

Ri.003 PÁG. 177
BRUER, J.T.
El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largode la vida (Original) The Myth of the First Three Years

Libros recibidos 003

LRa-m PÁG. 179

Estudios 003

Ea.003 PÁG.7

PIERPAOLO DONATI

Unprotected time of early adolescence and intergenerational relations: a new educational issue

Eb.003 PÁG. 35

TOMÁS MELENDO

Cultura y contracultura educativas

Ec.003 PÁG.49

IRENE MARÍA BRIONES MARTÍNEZ

Conciliación entre fe y cultura en la escuela

Ed.003 PÁG.69

ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO, JUAN CARLOS AGUILERA

Una sociedad anestesiada: la educación como alternativa para salir de la anestesia

Ee.003 PÁG.83

JESÚS REDRADO, LUIS ECHARRI, CONCEPCIÓN NAVAL

Anaí, una forma de publicación en la web

Ef.003 PÁG.93

ISRAEL SCHEFFLER

Some contributions of philosophy to education

Unprotected time of early adolescence and intergenerational relations: a new educational issue

El artículo está basado en una comunicación presentada en el congreso internacional "el tiempo sin protección de los jóvenes en la Unión Europea" [unprotected time of young people in the EU] celebrado en la Universidad de Bolonia (Italia) el 26 de octubre de 2001. Trata de los problemas sociales que suelen presentar los jóvenes de entre 10 y 15 años durante el tiempo en que no reciben en su vida diaria ninguna protección de los agentes sociales. Se presenta tambien un análisis y una evaluación de la política adoptada hasta ahora para solucionar estos problemas. El autor subraya que el valor y el sentido del tiempo no es lo mismo para las distintas generaciones, porque cada una, en su propio tiempo, sufre las acelaraciones y decelaraciones de modo distinto respecto a otras generaciones. Por tanto, el planteamiento del problema relacionado con el tiempo sin protección de los jovenes exige la consideración del modo en que cada generación vive su *propio* tiempo y el tiempo para *relacionarse con otras generaciones*. Al final se presentan algunas sugerencias para la política educativa de la Unión Europea.

palabras clave: adolescencia temprana, tiempo sin protección, tiempo generacional, política educativa, socialización intergeneracional.

The paper was given on 26 october 2001 at the international congress on "unprotected time of young people in the EU", held at the University of Bologna (Italy). It discusses the social problems connected to the time in which young people (10-15 years) are unprotected by the socialising agencies in everyday life. The policies designed so far in eu countries to combat these problems are analysed and evaluated. The author underlines the fact that time is not equal for all generations, because time undergoes very differing accelerations and decelerations depending on the position of each generation and therefore it acquires a very different value and meaning for each of them. For these reasons, to

Ea003

Pierpaolo Donati

Professor of Sociology.
University of Bologna
donati@spbo.unibo.it

POSE THE PROBLEM OF UNPROTECTED TIME FOR YOUNG PEOPLE MEANS ENTERING INTO THE PROBLEM OF HOW THE VARIOUS GENERATIONS *LIVE THEIR OWN* TIME AND THE TIME FOR *RELATING WITH OTHER GENERATIONS*. THE PAPER ENDS BY SUGGESTING SOME PROPOSALS FOR EU EDUCATIONAL POLICIES.

KEYWORDS: EARLY ADOLESCENCE, UNPROTECTED TIME, GENERATIONAL TIME, EDUCATIONAL POLICIES, INTERGENERATIONAL SOCIALIZATION.

1. THE PROBLEM OF "UNPROTECTED TIME" IN EARLY ADOLESCENCE

1.1. The development of children and adolescents is strongly tied to how they experience time. Time is a life opportunity that can be used in very different ways. Precisely because it is an opportunity, young people's time presents risks that are greater (i) the more the child still has to acquire the ability to manage his time in the most useful and meaningful way for him, (ii) the more the social context in which the child lives is incompetent, unregulated, anomic or chaotic in its use of time. All the scientific research demonstrates that the individual factors and those of context are strongly correlated between themselves, even if the paths can be variable and, in any case, never deterministic.

It is therefore necessary to see how *young people* (term in which I include boys and girls between the ages of 10 and 15) perceive (i) time as a general life category and (ii) *their* concrete time, both in the subjective sense and in reference to the culture (ways of life) of the social context in which they live (family, school, peer group, other realities to which they belong or in which they take part).

Basing myself on the results of several empirical researches, but extrapolating from these, I would like to exemplify the idea by presenting a typology of young people, differentiated according to how they perceive and organise their time (see in particular Donati y Colozzi, 1997, pp. 234-239). The typology can be synthesised in the following way:

- Group A) *Structured (or institutional) young people:* those who perceive time as an opportunity restricted by socialising agents and organise their time according to those restraints. These are young people who demonstrate a certain equilibrium between time dedicated to themselves and to others, they communicate sufficiently with their family, they do their school work, and they have a limited amount of time for entertainment and playing.
- Group B) *Young people who self-schedule their time:* those who demonstrate behaviour more inclined to scheduling their time by themselves, seeing it not just as a constraint of conformity, but also as an opportunity for personal choice. In this case, the young people dedicate more time to informal group or club activities with particular regulated aims (play, learning, sport, hobbies, etc.).
- Group C) *Young Explorers:* those who reduce the restricted time (i.e. school activities, homework, etc.) to the minimum, to dedicate as much time as possible to explorational activities largely dictated by spontaneous and contingent motivations (once they were tied to knowledge of the local area, today they are more connected to "virtual streets"). The greatest leaning is towards

time spent away from the institutions (family, school, church, clubs), to satisfy the needs of curiosity and adventure in the world.

- Group D) *Unstructured young people:* those who reject compulsory times and in general escape from the temporal ties of the socialising agents. They are young people who dedicate little or no time to school activities, neither do they work or take part in social associations. They spend their time in informal relations, sometimes more tied to the family, other times more with groups of friends, without any long-term planning *(hanging out),* but driven by the need to survive or to show off or succeed in the situations in which they find themselves.

The fundamental distinction is between the first two groups and the last two. The first two groups live in generational time (I will explain this term later on), the other two distance themselves from it or have lost it. The structured young people and those who self-schedule their time do not generally spend time hanging around the streets or use their time irrationally. Conversely, the explorers and unstructured young people are those more inclined to spend time on the street (real or virtual) or live their day without ties and planning organisation. They therefore have an imbalance on the side of unprotected time.

These types of young people demonstrate ways of using time that are significantly correlated with the characteristics of their life context (the more structured and organised, for example, live in more stable families and attend organised club activities rather than not being members of any club or else only being involved in informal peer groups).

The distinction between "protected time" and "unprotected time" underlines a problematic point of view: if the child's time has an acceptable degree of risk or if the risk is unacceptable, in as much as it becomes a real danger. But from which point of view is the time safeguarded or risky (or, again, offers opportunity)?

This distinction can be played from the point of view of the young person (what is risky for him and what is not, and why) or from the point of view of society (in particular, the socialising agents –family and school– and public apparatus, such as the legal, medical, police, etc.). In fact, it is the second point of view that prevails: the unprotected time is that defined as such by the institutions that dominate the young person, while the definition provided by the young person is often considered irrelevant, only presumed and generally virtually ignored. This is demonstrated by the fact that very rarely do the institutional socialising agents realise that the distinction between protected and unprotected time is also a problem for the child: usually parents and educators only realise this when the young person is already in a state of uneasiness, malaise, difficulty, deviance and is asking for help. But this occurs, in the vast majority of cases, only *ex post.* The need the young person has to be "regulated" in his actions by a significant subject outside himself, is often ignored by the socialising agencies as an internal and autonomous need of the young person himself, because the socialising agents have an intrinsic and structural tendency to define the problem of the time of the young person "to be protected" in an self-referring way, as a problem of control outside his consciousness.

Can we introduce a third point of view? For example, the inter-generational one? This is what I would like to explore.

In fact, the protected/unprotected time distinction assumes different meanings according to the semantics of protection. The two most important meanings are that of protection as *control* and that of protection as *promotion.* a) With the first meaning it is understood that the person is in some way

overseen in his time, that is to say he[1] is protected by external agents, made responsible *ad hoc,* in the context of a system of institutional guarantees, more or less institutionalising. b) With the second meaning, it is understood that the person is helped to make his time more meaningful and useful by exploiting greater autonomy, where society does not just watch over him, but suggests paths and projects for personal, interpersonal and community growth which make him more autonomous (deviant groups and sub-cultures also do this, by protecting the time of their members very effectively).

The first meaning, while being very reductive, completely prevails over the second. This occurs not through want or by chance, as I will explain later, but for structural and cultural reasons, which have roots in the deepest assumptions of our modern European culture and corresponding social organisation (Foucault, 1975). Although some people believe that the terms protection and promotion are contradictory[2], I believe that they can be wed to each other in a positive and synergic manner. And it is precisely the inter-generational perspective that helps see how this is possible, because it is from the point of view of the links between the generations that the control and promotion of young people assumes a special positive value.

In today's European society, there prevails a conception of *protected time as time controlled by the socialising apparatus,* while the semantics of *protected time as promotional time operated by young people themselves, in relation to the actors "significant to them"* is almost absent, in a given context. This second meaning is talked about a lot, but those who have recourse to it usually do so in a paternalistic way, because they do not really believe that young people can regulate themselves. *Preventative, punitive, repressive measures, rather than promotional ones, prevail.* In fact, it needs to be recognised that the acceptance of protected time as promotional is vary vague and fleeting, even if, as a general rule, its sense is clear: it ensures that the time spent by young people is a factor in human and social growth, even self-regulating, and not one of dissipation, anomie and deviance. But "to promote time" is demanding and put the security of the adult world at risk.

The difficulties in defining "young people's time" are tied to the phase in the life cycle that the individual person is passing through, or rather the point of intersection between the individual, family and generational life cycle phases in which they find themselves. If, for a small child, time is beaten out, decided and regulated by the socialising agencies (family, nursery and play school), when the person begins early adolescence things become more complicated: the socialising agencies loosen

[1] Throughout the whole text, "he" refers to both males and females.

[2] Cfr. C. Baraldi (2001, p. 7): "the attempt to integrate the promotion of social participation with the protection of children and adolescents is particularly widespread. This attempt creates contradictions, both in the culture of childhood and adolescence, and in the concrete interventions directed at children and adolescents. In fact, while the promotion of participation makes it necessary to attribute autonomy of directional choice, protection creates the idea of a dependence on the directions of adults". The reason why Baraldi believes that protection and promotion are contradictory is because he observes these concepts (and action systems) from the point of view of the communicational double bind framework, rather than seeing them as concrete social relations that have intrinsic tensions, yes, but these tensions are positive for learning to overcome risk situations (on these deep distortions in the observation of communications, particularly socialising ones: cfr. Donati, 1991, chapters 7 and 8).

their control, but they do not know how to regulate the freedom. The young person must acquire autonomy in spending his time and he has to do it by negotiating with the socialising agents. But up to what point do the latter understand his needs and know how to respond to them?

Over the last few years there has been talk of *resiliency*. This term alludes to the fact that children and young adolescents are able to bounce back after shocks provoked by "tough interactions" with society (the theme, arising from research initially conducted in Great Britain, has spread as far as Asia) (Banaag, 1997).

The fact is that early adolescence is a special period, ever more vague and critical in our society, which has not yet been properly discussed. It corresponds more or less to the period between 10 and 15 years of age (a period between the end of infancy and the beginning of adolescence, to which correspond very different types of formative systems in the various countries). This age can be seen as a "second birth" for the young person, due to the difficulties associated with the separation from the parents and the acquisition of a greater (going towards full) autonomy. What is needed is an attitude and pedagogy which pays a lot of attention to preventative action when the first, small problems emerge and while the parents are still willing to be involved in a meaningful way. But, in reality, this does not happen, or it occurs in a very small measure, because the young people are in a hurry to grow up and the parents no longer see them as children.

The policies adopted for regulating young people's time are more often than not mere reactions to the unease and difficulties being manifested. If time is dedicated to listening, this is done in recognition of a problem or feeling of unease that has already formed, often in a way that is difficult to reverse. The policies for young peoples' time are very often directed at the young people as a stand-alone category, without involving the parents. These initiatives try to create *specific* congregating spaces for the young people which, besides often ignoring the differences of *gender* (for example, ignoring that girls are less interested than boys in sports, taking it for granted that the interest is the same), isolate the young people from other generations and produce a segregating differentiation of time and space.

The generational dimension now becomes a crucial part of the problem.

1.2. What have generations got to do with it?

Time is not the same for all generations. This is true in two ways:

i) it is not equal within the world of young people because more and more they perceive the distances between themselves and those who immediately precede and follow them; in brief, even between the various generations of young people, time is perceived and lived in very different ways (see budget time analyses);

ii) it is not equal between more distant generations (that is between children, young adults, adults and the elderly), because time undergoes very different accelerations and decelerations today, depending on the position of each generation and it therefore acquires a very different value and meaning for each of them.

For these reasons, to pose the problem of unprotected time for young people means entering into the problem of how the various generations live *their own* time and time *relating to other generations*.

1.3. In this contribution, I propose above all to explain the concept of "generational time" as the guiding concept for time policies sensitive to intergenerational relations (par. 2).

Secondly, I would like to examine current European attitudes towards young people's time and the related policies; in my opinion, these attitudes and policies are and remain very abstract and completely centred on the dual concept of freedom/control *(lib/lab)*, rather than being directed at building sensible temporal projects and creating living contexts in line with such projects (par. 3).

From this analysis, I propose to outline new attitudes in time policies for young people that are based on "glocal" contexts of time, identified with a space and rooted in a culture (par. 4). Finally, I will conclude with a few operational proposals (par. 5).

2. To what time are we referring? To elaborate a concept and policy of "generational time"

2.1. The basic argument that I would like to put forward is the following: young people's time, wherever it is spent, is "generational time" and should be recognised as such. In any case, we need to think about it in this light: that is as *specific time for linking* between generations, between the private-family sphere and the public sphere of school, and in general between the subjects in the community that surround young people. It is the time that makes the relations between different generations successful or failures, meaningful or empty.

The starting point, which I believe it is useful to consider, is the fact that a lot of the unease, awkwardness and deviancies in young people, which show themselves in an irrational, anomic and often violent use of time, are the product of the fact that young people no longer feel "generational", they no longer belong to a generation, they do not know what a generation is, they do not feel they share a common, meaningful historical story with a "same age social group" that has its place in the world and –in the future– the capacity to effect society positively. This want is the basis of the identity crisis –more and more frequent and profound– that we see exploding in adolescence and young adulthood. If we analyse the situation carefully, we see that the symbolic referring points and the affective and cognitive instruments needed for building a generational identity are missing for the child, right from early infancy[3]. We therefore have to rethink completely young people's time using the interpretative key of the "generational sense of existence".

Often, when one speaks of "young people's time", reference is made to the things the young person does: what time he gets up, if he has breakfast, if he watches the TV or not, for how long, if he goes

[3] The growth of violence on a world level (after the 11th September 2001 and the subsequent war on international terrorism) generates in young people the feeling of belonging to a very conflictual world, characterised by a perennial struggle, on which they can have no effect. The reactions can be of various types: there are those who react in an introverted way, internalising the situation as irrational fear and sometimes as their fault (the youngest do this, analogously to what happens when parents argue in a violent way and the children feel that these conflicts are caused by their behaviour); there are those who react in an extrovert way, manifesting aggression and violent behaviour (bullying, vandalism, small thefts, etc.). But, in every case, the identification with a generation that has a "dream", or rather that feels it can build something positive for the future, is missing.

to school, what he does during the day, at what time he goes out, what he does when he comes home, how he spends extra-familial and extra-scholastic time, etc. etc. This is the traditional analysis of the young person's *budget-time*, which is very useful as it enables us to reconstruct how the young person lives and therefore why he knows certain things and not others, why he behaves in a certain way and not in another, etc. etc. But I do not want to speak about this reified time. I want to talk about "young people's time" in another key, that is from the perspective of time seen as a problem of meaning, where every one of them, from childhood, asks themselves where a certain way of living and using the opportunities (including hidden or only potential ones) of the day, week, month, year or life leads us.

From this second point of view, time is the key to what "makes", what constitutes, a generation: a generation exists if it can live "its" time in such a way as to feel itself effectively generated (by someone for whom it has and maintains a memory) and able to generate its own time, therefore to control the sense of the things that are done, why they are done, to plan what is done (a generation does not exist if there is no intentional "plan" situated in time). In short, to talk about time for young people is to talk about their "generational awareness": if and in what measure this time is perceived by teachers and parents, by all those who are involved with young people, and if it is valued or else negated and removed.

My thesis is that this time ("generational time") does not exist today, or rather, it is being more and more ignored. While all the people who surround the young person ought to be paying attention to the generational viewpoint, instead the time of the individual person is usually seen as that of an individual outside time and space, who can live anywhere and anyhow, and can be standardized. This situation is largely the product of optical distortions produced by the processes of globalisation.

There are, obviously, differences tied to national cultural contexts. For example, the problem of overseeing the unprotected time of young people is felt more in Mediterranean countries than in central Europe, but the interpretation of the situation is different and also the reaction of parents and teachers. Empirical research has shown that the lack of supervision of children by adults is felt to be a problem much more in Italy (66%) and Portugal (62%) than in Germany (only 28% of the total population), but the reactions are opposed: in Italy and Portugal the lack of supervision is seen as a risk and danger, while in Germany it is seen as a positive test for the children (Totman Strie Planning and Research Ltd, 2001).

2.2. We need to ask the question: why has the problem of "young people's time", understood as the analysis and evaluation of how young people spend their daily time between family, school and other areas of life, returned?

There are a lot of reasons, but the fundamental one is that the time spent by young people, not only in extra-familial and extra-scholastic contexts, but also in the family and at school, *produces their social integration less and less*. In European children, boredom and a sense of emptiness grow, many of them suffer depression, some react with deviant behaviour, others seek release in violence, some take to wandering, they run away from home, and in general the number of youngsters who can be considered poor, marginalised and unstable raises. To these needs to be added the growing number of young people who do not integrate socially, because they are part of the army of migrants (fruit of international migrations, asylum seekers, refugees of every type).

It is not yet clear if the non-integrative character of young people's time is due to the lack of social control or if it is the undesired effect of an excessive "puerocentric protectionism" on the part of our social regulatory systems (for example the fact that it is forbidden for children between the ages of 11 and 15 to do any work or to take on certain responsibilities during free-time activities).

Staying in the area of what Europe produces internally, we can remind ourselves of the main things that make young people's time ever more problematical for themselves and for society: the difficulties families have in managing the child and young person themselves, *his/her* times and spaces, in the face of a working day that requires more and more energy and attention, and lifestyle and consumer models that give little importance to interpersonal relationships. There is the now consolidated role of the TV as a substitute parent and the appearance of new media (video games, internet, etc.), which take up more and more of young people's daily lives. We can call all this processes of globalisation, risk society (Beck, 1992) or whatever we want, but the fact is that time is used more and more in a reified and instrumental way, without being thought about in human terms.

The schools themselves do not manage to adopt a quality time suited to the needs of the players involved (children, teachers, families, surrounding community), but maintain functions mainly of control over the time of young people, with images, expectations and practices of a custodial and playful type, of *entertainment,* notwithstanding the efforts made to organise the young person's time in an educational and socialising way.

My starting point is that the difficulties in managing young people's time refer to a group of issues at the centre of which is a fact: time is no longer linear (as when it went from one point to another in a consecutive, intentional sequence, aimed at something), but has become circular (time turns back on itself every day, or rather every moment, it does not have to take us anywhere).

In a lot of countries, attempts are made to control the unprotected time of young people by extending the school day. This measure is often only a product of the problems of parents (tied up at work, absent or far away) and only feeds the senseless circularity of the young person's time. The experiences of extending the school day have only been productive where they have refused to be merely an extension, a simple lengthening, of the activities that are carried out in the morning or during curricular hours, because, in that case, all that is produced is the further colonisation, passivity, regimentation of the young person, through a widened scholastic circular time. To be truly innovative, meaningful, useful, the extended scholastic time must inscribe itself in another time: my hypothesis is that it is linear time that, for the young person, signifies help in rebuilding a historic memory and support in making plans, in entering a "strong" symbolic world where the future of one's own existence is at stake.

The time periods of the young person, even the scholastic ones, have changed radically because –more generally– the sense of time has changed, its scanning, its rhythms, the length of its periods during the day, the week, the year and the various eras of life. And how have they changed?

In order to answer, we need to introduce the notion of *time registers* (Donati, 1994). I categorise them in three types: the *interactional registers* of time are those that consider time as a "communicative event", which lasts for as long as the communication and disappears with it, like the image on a TV screen; the *relationship registers* are those that consider time as the "history of social relations", in as much as they are concerned with the experiences that are born and develop between human relations,

which have their own "duration" and obviously can also die; the *mythical-symbolic registers* of time are those that consider reality in the light of things that have no time ("mythical"), which give an "ultimate" meaning to life because they are felt or imagined as eternal, or rather according to the time of the great symbols that direct human existence without being subjected to the contingencies of the present. Young people have myths, in fact it is precisely at that age that there is a need for myths (whether good or bad is another matter). But the fact is that, today, even the myths tend to be interactive, rather than archetypes: to put it briefly, they belong to the category of cartoons, video games, like popstars and movie stars, they are not the fixed stars which guide life.

Well then, in my opinion, the time periods for young people have changed a lot in a precise direction, marked by the growing prevalence of *interactional registers* of time (time that lasts only as long as a communication) to the detriment of *relationship registers* (time for social relations, which are born and develop and then die, but have a "duration") and, above all, to the detriment of *symbolic registers* of time (time for things that give an ultimate meaning to life, the time for symbols that direct existence in a stable and planned way). Among certain groups of young people, interactional time prevails over relationship time and symbolic time almost to the point of obliterating them.

Generally, young people's time is more and more interactional, and only interactional, with the result being a lack of a generational sense. If the policies concerning time (including the extended time at school) serve only to increase the dominion of purely interactional time, we can expect more and more radical forms of adolescent crisis, owing to the lack of relationship and symbolic time.

In certain environments time passes more quickly, in others more slowly. In certain moments of the day it has more meaning, in others it seems useless. In this overall picture, and in terms of relevance of meaning, where do family time and school time stand *from the young person's point of view*? The former certainly is and remains the most significant (if family time was missing the young person would no longer be able even to have an idea of extra-family time, including school time). And yet there is still the problem of how to connect these two different temporal contexts, with their rhythms, meanings, references and capacity to effect the identity of the young person. What is certain is that, in both contexts, children and young people are still too passive, even when adults say they want to apply a non-passive teaching method: the reason is that, whatever teaching method is used, it is the nature of time –and the balance between its interactional, relationship and symbolic registers– that decides if the young person can activate a certain capacity for development or must simply conform and adapt passively.

The growing prevalence of purely interactional registers (made of temporary, superficial, vanishing communication) proceeds hand in hand with another phenomenon that is radically modifying young people's time: the disappearance of the rites of passage from one age to another. In the past, the passage from childhood to adolescence and then beyond, within the family and outside it, was marked by quite precise rites, which followed predictable rhythms and customs, and to which strong relationship and symbolic registers were attached. The child first left the family to go to primary school, the adolescent on going to high school and university. Nowadays, there is some confusion about when the child and the adolescent leave the family: to the point where the number of teenagers and young adults who remain in their family of origin for years longer than used to be the case is growing everywhere. Normally, the child should "leave" the family at the moment it goes to nursery

school, and the adolescent when he enters upon the higher levels of education: but this is not said, it is not symbolised by anything, the times of exit-return-staying are uncertain and confused. There is no awareness of these *movements of the times which mark the changes in age and their meaning*: children and young people are like parked cars, "leant" to the school, and there is no social rite which makes clear the sense of the passages and their times as part of a life project. Who can give this meaning?

Evidently not the school alone, nor the family alone. We need to think again about the community, that vague and often invoked entity, because it is in the community that the rites of passage occur and time takes on a generational significance.

Communities have largely disintegrated and are continuing to crumble, notwithstanding the strong counter-reactions. The family too has had to face a process of notable disorganisation, even though a widespread need for a certain reorganisation is now being felt. One could say that the entire social fabric seems to have lost its vital ingredient.

It is as if time was running on empty. So that if, on the one hand, the need for informality is growing, on the other, rigidities are also increasing in a swirling game which increases the speed and disintegration of the rhythms of life, of the entrance and exit from one age to another, from one life cycle phase to another, from one social sphere to another. The fact is that community time has been "made present", one lives the present without a past or a future. What responsibility do the family and the school (even the infant school) have for this new way of living time only "in the present", only as "ordinary time without history"? One feels the need to find new referring points to establish the sense of time, its "registers", because time influences decisively the very meaning of life itself, which will be much fuller if there is co-existence and integration between the three time registers (interactional, relationship, symbolic).

What we know, or rather what we need to relearn, is that the young person needs "stable" time, articulated by attractive passages in order to construct his identity. He needs temporal rhythms as predictable and manageable on his scale as possible. Spontaneity, which is essential for psycho-socio-cultural growth and maturity, can be exercised –and better exercised– with organised rhythms along established paths, otherwise it is no longer spontaneity, but chaos, disorientation, uncertainty and fluctuation.

2.3. In general, the responses of adolescent training systems over the last few years have shown some tendencies that need to be read in a critical light:

- the school has suffered from pressures, internal and external, which have driven it to become a *self-poietic type of configuration,* that is the self-organisation of a "self-contained world", in line with a tendency that risks increasing the replacement (rather than complementary) character which the school has in relation to families (this is the so-called self-referring nature of the school), precisely while teachers are more and more preoccupied and more and more impotent in educating the children;

- the educational methods of the scholastic organisation have demonstrated a marked *tendency to "neutralising time"*, rather than questioning and enriching their own times; in terms of socialisation, there has been a mixing of processes for formalising and making informal educational time, which has led to the loss of much content and value, even if it as produced greater expression and emotional sensitivity among young people.

There is a growing awareness about all of this. What is missing, however, is an alternative organisational model for the education and socialisation of young people in the context of "community time", which is really able to avoid the deleterious tendencies just mentioned. But it is not clear what the term "community time" can indicate. Also because it is precisely the context of community that has become wanting and problematical. So we need to think about training and socialising courses for young people which are more open to the community and less "specialised", although they will have a high educational content and professional outlook.

2.4. My proposal is that an important key for this new way of thinking must be the intergenerational one. To talk about time means talking about generations meeting: we need to think again about the family, the school, the other living environments of young people, and their times, as a problem of relations between generations. In short: *the ecology of time periods for young people must be an intergenerational ecology*[4].

Let us ask ourselves why, for example, while young people spend more quantitative time with their parents than with their grandparents, it has been observed that they talk (hold a dialogue) more with their grandparents than their parents. One could say that the parents have other things to think about (work, household problems, preparing food, taking care of clothing and furniture, etc. etc.), while grandparents have more time for their grandchildren. But it is clear that this is a false answer. What counts for young people is not the quantity of time, but its quality: this is why they open up with their grandparents, while they converse rarely and badly with their parents. The fact is that grandparents live a generational quality of time that many parents do not have. It is in these mediation functions that the family stakes the value of generational time that it dedicates to young people.

I propose, therefore, to see the problem from the following unitary angle: young people's time must be considered in relation to the changes in the relations between the generations. One needs to leave behind the usual standpoints, by now obsolete and too repetitive, which make young people's time a problem of the parental couple, of the school and the services seen as control apparatus. We need to get away from a "custodial" vision, but without running into the idea that *anything goes* and that young people can "survive better alone" (it is no coincidence that the English talk about *kids on their own*, in place of the American expression of "kids with the house keys in their hand", *latchkey kids*; the two expressions are not, in fact, equivalent).

Substantially: the problem of young people's time is new because, from every point of view, the sense of what a generation "does", the sense of its "lived experiences", and the relations between the generations have radically changed[5]. The times of generational transitions are ever more difficult, and society does little to help young people to work them out. Our society pushes every generation, in

[4] I am thinking here about the ecology of childhood referred to by Bronfenbrenner (1991).

[5] We have to completely modify the concept of the common meaning of "generation", the one inherited from the 19th Century and made famous by K. Mannheim: cfr. Donati (1995).

particular the youngest[6], "to do it themselves" in passing from one phase of life to another, but we must argue with what, although sometimes called libertarianism or permissiveness, is in reality a form of negligence and abandon.

The solutions to the periods of everyday life of young people must be sought in this context and according to the following perspectives: i) young people need to feel generated, ii) young people need to feel they can create their life and the meaning of the flow of time that pervades them. These are the dimensions of the generational sense that must be there in the parents, in the teachers and in the players in the surrounding community.

The links between the generations that are produced in advanced societies tend to erode what *creates* a generation, that is its historic experience, which is both special and universal. The great challenge, in the new context, is how to build a *Heimat*, that is, a primary life environment, from which the young person can acquire that primary identity which will make them an "actor", not just as an individual, but as a member of his own generation. The sense of his life and many of the aspects that we can indicate as "personal happiness" depend largely on whether they feel they are part of a generation or not.

The difficulties in pointing things in this direction derive from a cultural and mass-media process of globalisation, which challenges every opportunity for creating new communities like "new spaces", even if a widespread need for these "life spheres" is flowering today.

As a general principle, the extended time in school *can build the sense of a generation* more than private-familial time, or private-out of school time in general is failing to do today, dissolving as it is into the mere "interactional register" (lacking relationships and symbolic sense). *But with certain conditions.* I would specifically like to underline two:

a) on condition that the school itself becomes a linking factor between the generations (in the widest school-family link), with the involvement also of the parent and grandparent generations in the varied activities of the extended time;

b) on condition that the school offers occasions for social and communicative relations which are more meaningful that those available elsewhere today, above all than those offered by potential market competitors (such as the TV) or from other purely escapist social spheres, such as the video arcade on the corner (it is the problem of a new interaction between formal and informal relations).

2.5. If one wants to avoid childhood developing without identity and that early adolescence becomes the moment in which the young person searches only to escape from the protected time of the institutions, the daily periods of time must express and produce a new *interlocking* between the generations.

The generations become problematical today, even in their historic existence, because the link that should connect them does not have its own time, does not receive the due temporal attention, and it disintegrates, it fragments, it begins to fluctuate and implodes. Initiatives which develop the time periods for this link are needed.

[6] See the historical research of Modell (1989).

The new generations are losing the sense of historic time: young people no longer know anything about the past and they no longer imagine a future. This can be seen clearly in certain episodes, which we do not know whether to judge as romantic or terrible. A while ago, in a school in Milan, two ten year old children ran away from school and nobody knew where they were. The police, who were immediately contacted, found them lying down in a park a few kilometres away from their school and families. They had lain down there to feel closer together, closer friends. A sign that at school it was not possible to live an intense friendship. When they are older they will probably "run away" from the time dedicated to family and school in another way, no doubt less romantic.

Certainly, it is not all negative. The generational crisis also represents a moment rich in new feelings, with possibilities for new links. It is the family that is desperately seeking to mediate between the generations. But, in the long term, it will not be able to do it unless society, and above all the school, shows an equal amount of commitment. The school needs to become more sensitive in its organisation of time, to the link between the generations, so as to build a Heimat for the young person.

At the moment, an attempt is being made in the intergenerational links to make up for the deficiencies and the lack of comprehension and concrete exchange through affection and a certain goodwill, but these are inappropriate, as well as scarce, resources and methods.

One exits a situation such as that which has upset and is still upsetting the local communities only through a new pact between the generations, which makes clear the reciprocal rights and obligations in relation to the changed conditions of life. But such a pact has premises (pre-contractual conditions) without which the pact cannot be reached, or it is constructed badly, or it becomes a work of fiction. These premises refer to a configuration of reciprocity in family relations, and between family and school, which require public recognition and support. They imply a renewal of the alliance between family and society, which involves the school. The pact must be directed at a redefinition of time as a resource that requires attention in the time periods for each player and for the relations between them, so as to manage the problems of each generation in terms of integration and differentiation, autonomy and solidarity, identification and creation of the common good between them.

In short, society must set itself the problem of renewing the dynamic equilibrium between the generations through suitable links between the private sphere of the family and the public one of the social State, passing through the intermediate spheres such as the school. In order to be configured in a physiological way, the generational link requires a precise commitment from each of the parties involved.

The problem of intergenerational equity does not only raise a problem of public justice, that is, what to give children, young people, adults, the elderly in the distribution and redistribution of the collective resources (national or local) present, and what to leave to the new generations or to those that are yet to be born. It raises, above all, *the problem of the relations that the generations can and must have between them, in the private and the public spheres and between the two spheres*, in the perspective of a society that has a decent plan for its future.

What sense is there in speaking about the greater needs of a certain age group, when all the other groups can claim just as many rights? This is not just about taking note of the conflict of interests between different generations, or predicting the perverse effects resulting from certain redistribution practices. *It is about building the possible solidarity between these generations.* And solidarity inspired by

greater justice in every sense. We need a long term reference plan which gives families a stable set of rules so that they are able to set up better intergenerational relations. A new dynamic equilibrium between the generations needs to be designed, or rather, rules need to be decided that are inspired by criteria of equity and solidarity in their reciprocal relations over time.

The watershed is here: *between investing or not in the multigenerational family*, that is, that which lives on reciprocal exchanges between generations, and in a school that is aimed at the link between the generations. Which means, for our theme, *to go from policies of time (family, school and social) that have favoured individual age groups to policies of time that adopt a crossover and universal approach for the life cycle of the generations.*

One needs to ask if public and private decisions pay attention to this perspective, or not, and what instruments we can invent, taking into account their possible consequences, desired and undesired.

If the needs of children, adults and the elderly are placed independently (unrelated) of each other, they can only be in conflict: what is given to one set is taken from the others. The game remains at zero. Whereas, the intergenerational problem requires solutions that total more than zero. It is here that the traditional concept of generation no longer works, and we need to move on to a *relationship* concept of generation. It is not about finding –or rediscovering– a lost equilibrium between age groups in the face of resources that have become scarce (like time), but about rethinking the ways of bringing to fruition and distributing said resources throughout the whole life cycle, so as to render them accessible to all the generations through the exchanges between them, and therefore through flexible and synergic forms rather than rigid and conflictual ones. If there is going to be something innovative in the future, it will be the request for a budget to organise and give greater value to intergenerational time!

With the disappearance of the traditional "growth-stabilisation-decline" sequence between the different ages of life and the correlated social roles, *a new and autonomous meaning of generation*, as a social relationship between age groups that have different life environments and shapes, enters the field. Each generation must now construct its own ways of being, through the diversification of the available time (principal activity, free time and other activities), according to procedures that require specific socio-cultural management. This is particularly true for early adolescence, during which fundamental decisions about their existence (invisible to the eyes of the adult) are taken by the young person.

2.6. What can one do in the face of this situation? It is here that the relationship perspective on generations is very fertile. What is needed is: (i) above all not to reduce the concept of generation to the generic one of an age group; (ii) and then not to define the generation either only in terms of the private world of family relations, or only in the school or public sphere (as impersonal categories of children, young people, the elderly, etc.), but to consider the generation as the *link* between the private sphere and the connected "public" spheres.

When a young person asks "who am I?", they can answer in a variety of ways. They can say "I am just any old child", they can say "I am the child of that mother and father", I am the brother or sister of Tom or Dick, I am a pupil of this or that teacher, etc. etc. It is the whole collection of these answers that define the identity of self (an identity that is, therefore, complex). But these allegiances are not all on the same level, they do not all have the same type and level of meaning: the first answer ("I am

just any old child") does not in itself constitute a generation, it is a generic identity that has little sense, so much so that the child does not think it, or thinks about it last; the others are the more important allegiances and they are the ones that give the child an identity in socio-cultural time-space. Now these identities are neither expressive nor cognitive: they are symbolic. And only the time belonging to the generational link can put them in relation to each other, so as to give the child coherence, an *ubi consistam*, a Heimat. Identity is certainly problematical, but the capacity of the child to develop it should not be underestimated, when he is placed in an adequate interactive *setting*.

A generation (every generation) is the way in which historic, public events reverberate on private-family relations between descendants and, at the same time, it is the way in which the family brings its games into society, responds creatively to the stimuli that arrive from outside, and produces, in turn, changes in society.

The concept of generation should not be referred only to the private sphere (filial and parental relations) nor only to the public (school, work, social security, redistribution of resources, rights of access to services, etc.), since it refers to both and is, in fact, a fundamental part of their *connections*. Families must do something in the private sphere, the institutions must do something in the public sphere, and both must do something in the relations *between* these two spheres. The biggest problem becomes that of how to configure these connections, so as to make them more viable. As a general rule one can say that:

a) it is necessary to open, in both the private and the public sphere (schools included) what we can call the *"generational question"*: we must establish new agreements –as reciprocal commitments– between the generations, precisely through the changes that are produced in family relations;

b) the commitment of *both* the families and the other players (state, market, service sector) must grow in order to face the generational problem in its public-private connections together.

It is necessary that the search for solutions does not break up into narrow policies centred on the individual age groups (as, for example, when childhood is broken up into first-second-third-fourth phases and specialised initiatives are adopted for each of them), or else on a life cycle perceived simply as an undifferentiated succession of different ages. What is needed is to look at the problems of autonomy and interdependency between the different generations –as defined here– so as to activate positive and virtuous circuits between those same generations. The solutions need to be directed at the problems of interlocking, not at those of the individual parties or the simple hubs of the intergenerational networks. And for the link, "third spheres" are needed, different to the private-family and the institutional spheres (for example, the scholastic-curricular course).

2.7. What will principally inspire such a turnaround?

If a new "generational culture" needs to be produced, one which refers not to the individual's course of life alone (that is to the social age), but to the intra- and intergenerational relations, one must necessarily set out from a premise: one must remember that *the term generation is a concept both temporal and procreative*. The key words here are: time, links, rights and obligations.

I) *A generational culture lives by its own "social time" (which defines the social age and its organisation).*

Generational time is an intermediate time between that of the individual and that of the social institutions. If the generation disappears as a life experience, that is as lived experience and as cultural representation, its time also disappears. The mediation between individual time and that of the

institutions falls into nothingness. This consideration makes us understand the importance the sense of time, its subjective and inter-subjective lived experience and its social representations have for the construction of a generation.

To rethink the culture of generational time means rethinking the symbolic processing that is needed to operate the transitions in the individual or family life cycle, or rather ***between*** them, in order to achieve improved management of the continuity and discontinuity between the generations.

The criteria of social age (generation in the public sphere) should not operate completely independently from the relations that the age has with the generational position in the specific sense (in family relations). If, for example, one asks: "at 10-12 years old, is a child able to spend its time in unsupervised friendships?", the answer cannot be in any way unambiguous or standard: it depends on the position the child has in the family (what type of support and skill in facing up to risks do the family relations offer him?) and on the position that the child occupies in the network of outside relations (what level of support for a responsible autonomy do these relations offer?) We know that, from the parents' point of view, their children are always children. But society is not like that. Society has its criteria, tied in the first place to social roles. One cannot respond to the previous question by simply looking at the biological date or label on the birth certificate of the child. The policies of time refer to a culture of time, which is different for each social player.

II) *A generational culture lives reciprocal social ties.*

Modern society, one knows, fights the social tie, considering it oppressive and limiting to individual potential. But today we have arrived at a society which finds itself at the extreme opposite. The end of interpersonal ties is also the end of the individual. We need to rethink the sense of social ties, particularly the ties between the generations, which confer a personal identity through time: do we dedicate time to reciprocity between generations? And then we need to consider these periods of time as productive of human development and not as occasions for simply "being together" without any aim. On the organisational front, there are even those, such as J. C. Kaufman (1993), who talk about the need for a "policy of the social tie" at European Union level. The expression remains vague, but the need is clear and it refers to a paradigm of interpersonal and generalised relations which is that of reciprocity, both restricted to the family-relatives and *widened to the generalised other.*

III) *A generational culture needs to express its own group of rights-obligations* (a pact between the generations is needed and not just the attribution of rights-duties to individuals –or abstract collectives– differentiated by age).

Contemporary society, generally speaking, has brought fluctuation to the reciprocal rights-duties between parents and children, but above all to those between descending generations, adjoining or not. A strong obliteration of the duties of children towards parents (at different ages) can be noted and, more generally, of the obligations of one generation towards the previous ones. In Europe, and also in Italy, legislation has tried to strengthen, but usually only on paper, the solidarity owed by parents to children. The intergenerational pact, from the legal point of view, appears full of holes, empty spaces, contradictions, which grow in size the more problematical relations become and/or if they break down. To improve this state of affairs, we need to remember that rights are not perceived in a fruitful way if they are considered as titles of possession by individuals, whether children or adults. Rights are relationships, not things. They are rules, institutionally defined, which specify what people

can and must *do in relation to each other*. Often, in intergenerational relations, rights refer more to *actions* than possessions, that is to social relations which can help or block the action of reciprocal support.

It is in this sense that one can speak about a right of the child to "generational time", *if and to the extent that it* means greater opportunities for meaningful intergenerational relations.

3. Participation and citizenship of young people: but where, how and for what?

3.1. Current policies of time directed at young people in the countries of the EU are policies characterised, besides being more to do with control and custody than promotion, by the fact that:

a) they concentrate more on marginal and deviant conditions (the *"street"* children), rather than normal conditions (young people who find themselves *"on the street"*);
b) they are very much more *indirect* policies of time for young people than *direct* policies of time;
c) they are policies centred on the ratification of abstract rights of individual adult citizenship, rather than policies which promote time for an active social citizenship that considers young people as holders of their own relationship rights and correlated social formations.

Let us look at these points separately.

a) The attention of the policies for young people's time, *if and where they exist*, is concentrated on "street children", thus considered because they are poor, abandoned, abused "separated" from their original family (Ruxton, 2000), immigrants and refugees and, for these reasons, potentially deviant. In the social policies of the EU, the problem of "children on the street" (meaning by this expression those children who are not poor, abandoned or "separated", abused, discriminated against, but who, even though they have a family and sufficient material means, do not know how to spend their time when it is not controlled by the family and school and, therefore, "hang out on the street", a position which leaves them exposed to chance events, to whatever happens) is practically ignored. The "streets" can be real or virtual, in the sense that they can be material and physical or else consist in mere communication (you can be unprotected even when you spend time at home alone in front of a personal computer).

b) Personally, I distinguish between indirect and direct policies of time for young people: the first treat time as a derived variable, the second as an independent variable. From this point of view, one can say that the policies of time for young people advanced by the EU are above all of the first type. In the social policy measures which have an effect on the times of life, the main problem that is tackled is not that of young people's time, but their unprotected situation as the fruit, of "poverty" in a broad sense (Unicef, 2000), weakness, illness, isolation, abandonment, abuse. The policies of parental leave are also like this, for example, when they are designed for particularly problematical situations with children, in as much as they give the parents time to take care of the children only because the latter are "unwell". The philosophy is: the work time of the parents takes priority over everything; this can concede time to spend on taking care of children only in "special circumstances". The direct policies of time are instead those where the main problem and the independent variable is the time itself, in the sense that they are aimed at regulating the time of young people and the people that are important to them on the basis of the need to have a life that gives time to the important

things and of the need for the generations to spend time together. This second type of policy on time is clearly under-themed and not very practised.

c) The policies of advocacy of the rights of young people are, in general, characterised by uniformity with the individual and statutory rights of adults. These policies are inspired by forms of participation and citizenship for young people which favour the *institutionalisation* of time, that is a management of time based on the dual concept of liberty/control operated by the public political institutions side, instead of focusing more decisively on organisational forms of time characterised by *social* initiatives, based on the principle of subsidiary character and solidarity between politico-administrative institutions and civil society.

3.2. The dominant line in Europe today for protecting the growth of new generations concentrates everything on the recognition of a wide range of individual rights which are drawn up to the yardstick of adult citizens.

If we examine the principal documents, official and unofficial, the truly surprising thing is the fact that the debate is totally centred on the recognition or otherwise, and on the extension, of these rights. The document drawn up by EURONET (the European network for children)[7] *"A policy for childhood in Europe in the XXI century"*, is entitled "Children too are European citizens". Of course one appreciates the desire "to build a Europe with and for children", but, on the other hand, the limits of an approach that is built on the mere extension –abstract and imitative– of the typical rights of adults to those who are not adults (minors) are obvious.

One remembers rightly the fact that European minors are "invisible". One says: children represent a fifth of the European population and yet their opinion is rarely asked and in general they are not encouraged to participate in political development. Adults do not consider the opinions of children because they do not possess financial power or the vote. It is declared that children are the future, but, currently, they are a secondary political priority, and yet the economic, social, political and cultural development of Europe depends on its 90 million children. The EU believes it is important to "get close to the citizens", but the voice of children is rarely listened to and Europe is still a long way from the creation of a "Europe of Citizens", in which children can exercise their rights and participate as citizens alongside adults. What stands out in the Treaties on the EU is that the fundamental importance is given to the "citizen as worker" and that means that the interests of childhood are not considered in the majority of political areas. The EU finds itself, however, faced with new challenges that will have consequences on the lives of its children.

A policy for childhood in 21st century Europe is proposed, inspired by the following recommendations:

Legal Basis: A new article should be inserted in the Treaties on the EU, which allows the

[7] Euronet –The European Network for Children– is an association of networks and organisations that support the interests and rights of children, formed initially to put pressure on the decision making bodies to include subjects relating to childhood in the revision of the EU Treaty of 1995. All the organisations involved share the same preoccupation, that is, that children are "invisible" within Europe.

Community to contribute to the promotion and protection of the rights and needs of children.

Impact on Childhood: The European Commission should guarantee that all legal proposals and community policies are absolutely compatible with the principle of the superior interest of the minor, considered a priority in the UN Convention on the Rights of Childhood.

Financial endowment: The European Parliament must extend the funds currently destined for young people to children as well and increase the financial resources available for children in the general budget lines and in the programmes. The Commission should evaluate the impact on children and young people of the 2000 Agenda proposals for the reform of the EU budget and develop appropriate strategies. The Commission should draw up and present to Parliament each year an analysis of the EU budget percentage set aside for expenditure on childhood.

Development of Intervention Programmes: The EU institutions should guarantee children the possibility of benefiting fully from any existing or future EU intervention programmes, including those relating to young people and social marginalisation. The Council of Ministers should adopt the Daphne programme for combating violence against children. The European Commission should guarantee that discrimination against children as a social group is subject to EU intervention, as a result of the introduction of Article 13 in the Treaty of Amsterdam. The Commission and the member states should use the new legal basis of the Treaty of Amsterdam (Article K.1) to fight transnational crimes against children.

Promotion of child participation: The EU institutions and member states should involve children and young people in the decision processes at every level through adequate dynamics, and supply the financial resources needed for these initiatives.

Make children a political priority: The European Commission should publish a Communication on the implementation of the UN Convention relating to childhood rights. The Commission should develop instruments designed to evaluate the impact of macro-economic policies on children, taking as a model the progress made in processing the evaluations on environmental impact, both at member state and EU level.

Policy co-ordination: A Unit for childhood should be set up which provides the general guide necessary for the themes relating to childhood within the Commission. The institutions and the member states should develop dialogue with the ONGs and with all the organisations working for childhood.

The rights that EURONET claim are the following:

"Children have the right to live without being victims of prejudice, marginalisation and discrimination.

Children have the right to be recognised as citizens of the European Union through a declaration of their fundamental rights being inserted in the EU Treaty.

Children are entitled to have their needs and interests treated as a priority in the work of local, regional and national authorities and by the European and international institutions.

The EU and its member states have the duty to emend and propose legislation that fully reflects and applies the Convention on Childhood Rights.

The politicians, parties and political groups have the duty of giving priority to childhood rights in their action plans and programmes.

The ONGs and other similar organisations have the duty to develop work of involvement and participation with children.

The ONGs have the duty to promote the rights and needs of children with active support that also includes campaigns on the themes of childhood in the context of European Union development".

The list of requests could, obviously, be formulated in other similar and lengthier ways[8].

What I want to highlight here is that the conditions of children in Europe reveal a situation of extreme weakness not only for poor and marginalised children, but also for those who live in normal conditions. To the point that the absence of promotion of the latter group is enlarging the army of children without sufficient social protection.

But what are the means and instruments needed for greater protection? As the documents mentioned above show, and according to what they say, what is needed essentially are means and instruments for participation and citizenship in the "political" sense that imitate the requests (and language) of adults.

At whatever level, these are today's prevailing slogans. More participation and citizenship for young people are requested: but where, how, and for what?

Once again the adult world "is interpreting" the world of children, but it does it from a viewpoint that has very little truly "generational" about it. The requests for participation and citizenship correspond, in effect, to realities that are quite abstract for children. The viable worlds of young people are still missing.

Quite rightly, almost all the studies, research and reports on children in Europe indicate that current policies are completely inadequate in supplying adequate protection for the time that children spend as consumers; they criticise the economic bent and consumerism of the EU management; and they observe that the protection has had, and still has for the most part, a predominantly physical and healthcare bias (games, TV, etc.), at best, psychological. It is noticeable that little or none of the time protection concerns the social aspect, which is not touched particularly when it means interfering with the interests of the adult work market, production and capitalistic consumption. Programmes are called for which stress the primary and secondary participation of children and young people as "communication", but afterwards one has to observe that this communication model does not lead

[8] The agenda of "Children for Europe" states: "We demand that the European Union listen carefully to the voices of its 90 million children and young people under 18 years of age. We, as Europe's young citizens, are eager to contribute actively to the development and progress of Europe. We want to change the social, political and economic lanscape of our Europe. In our Europe every child will be respected and listened to and every child will have the right to participate in the democratic process. In our Europe the Union will be close and accessible to this and future generations of European citizens. We are concerned that the way in which Europe is developing creates real risks for the safety, protection and well-being of its young citizens. Twenty percent of Europe's children live in poverty-despite the countries of the European Union being among the richest in the world. Children's rights to protection from abuse, violence, crime, exploitation and pollution within the European Union are far from guaranteed. The development of the single market has brought some benefits but not enough has been done to make sure that young children and young people's specific needs have been taken into account. We urge the politicians and policy makers of our Europe and countries to take action to promote and protect children's rights and treat us equally and with respect. ("Active citizens-children's choices", Belfast Euronet symposium 28/29 May 1998).

anywhere. The problem is to create socio-cultural-environmental contexts that are suitable for the 10-15 year age group. But that is not achieved through the slogans of political participation and citizenship.

Certainly, the unprotected time of young people is that in which they do not have meaningful and valid communication with adults. Young people themselves are often no more than "sounds in the silence" for adults: only sounds, not human voices note, which reverberate in the vacuum without receiving any reply. Sometimes there is manipulative communication from adults interested in exploiting young people in various ways[9].

But it is a mistake, in my opinion, to interpret and respond to these situations with a purely communicational paradigm. Young people need real human and social relations, not mere communication.

3.3. The Italian experience with national law no. 285 of 1997 (Provisions for the promotion of rights and opportunities for childhood and adolescence) has been emblematic of this line, which in other countries has been developed through different initiatives, but corresponding to an analogous philosophy.

This law has implicitly acknowledged that the initiatives taken by central government have limited capacities. This has happened after recognition that the initiatives that have tried to regulate the time of minors with ad hoc services aimed at deviant and at risk youngsters have failed, just as the punitive measures (penal and administrative) adopted over the last twenty years have had very limited positive effects. Law 285 was an attempt to take a different path: one of interventions organised by local communities and explicitly encouraged to take inspiration from a collaboration between political-administrative institutions and social private subjects (*welfare mix*). What has been the result?

We can separate the two implementation phases of the Italian experience concerning territorial Plans for the implementation of law 285/97 into the two three-year periods 1997-2000 and 2000-2002.

In the first three-year period 1997/2000, the effort of connecting and integrating different subjects, of an institutional, voluntary and association nature, which represents the most innovative content of the law itself, was concentrated on themes that were considered priorities for that phase:

-experimentation of the "a year with the family" project, with the goal of promoting forms of conciliation between early childhood care time and work time, with particular attention to the paternal role and to the theme of sharing the upbringing of the children between the parents;

-the work of supporting one-parent families and maternity choices through the viable minimum contribution aimed at the socio-economic autonomy of those families;

-starting up experimentation in the area of services for early childhood, in accordance with art. 5 of the law, with the proposal for female family educators and the creation of educational structures in a convention relationship with subjects outside public administration;

-the design of interventions aimed at scholastic alphabetisation and socio-cultural integration of the foreign children, divided between the local education authority, the town quarters, immigration service and voluntary associations;

[9] When I speak about exploitation of young people, I am thinking about forms of affective and sexual abuse, plus the use of juveniles for deviant and criminal activities, as well as simply of the mere self-realisation of the adult.

–the promotion of experiences aimed at understanding the phenomenon of "street children" managed by *Caritas* or philanthropic organisations in collaboration with public social services operators;

–the implementation of territorial socio-educational interventions aimed at preventing and containing social unease among adolescents;

–the continuity and enlargement of socio-educational recovery projects for adolescents subject to criminal proceedings, through the recovery of expression, identity and a non-stigmatising social dimension.

From the initial evaluation of the results of this programme, I believe it is possible to make at least two important observations.

The first observation is that there is a noticeable *gap* between the initiatives, very unequal for the different ages: in fact, while there are quite a lot of services for early childhood, there is a widespread and structural lack of a network of initiatives and services for families with adolescent children between 10 and 15 years of age. The second observation is that the projects and the experiences have been conducted in quite a fragmentary and pragmatic way, following a predominantly "communicational" conception of the involvement of children, that is focusing on their participation in terms of an increase in public communication, undervaluing the intersubjective and vital world relations: the results of this approach have been an even greater uncertainty in their periods of life.

The second programme plan for interventions in favour of childhood and adolescence (2000/2002 three-year period) only partially took account of these results. Other themes were focused on, above all the following:

–the persistence of a competencies fragmentation problem, which makes the project action less effective and, therefore, limits young people's effective enjoyment of social, educational and cultural rights, in that it obstructs an organic and global view of the needs;

–the fall in the birth-rate as a sign of the difficulty in having and raising children;

–the gap between the generations as a problem that limits intergenerational solidarity and provokes insecurity in parents;

–the need for a system of interventions capable of activating community resources and the self-organising skills of the young people themselves;

–the fact that adolescence is becoming an ever more complex evolutionary phase and the one most lacking in training opportunities in so-called free time (which is also the least protected).

Starting out from these observations, projects with the following characteristics have been promoted:

–an organic and global project approach, inspired by a logic of co-operation between diverse subjects;

–the creation of services to help the parental functions, paying particular attention to pre-adolescence and adolescence;

–the implementation of community projects, drawn up and managed by a variety of subjects and aimed at creating occasions for growth for adolescents and their families.

Specifically, the most frequent content for the projects for pre-adolescents and adolescents was directed at:

–facilitating the social and scholastic insertion of foreign minors;

–the qualification of free time opportunities;

–the support of families in their own caring functions;

-sporting disciplines as educational activities;
-the safety and liveability of urban spaces;
-the socio-cultural recovery courses for children in difficulty;
-the promotion of forms of self-organisation for adolescents.

From analysis of the projects, it is clear that awareness of the *family's central* role in overseeing young people's unprotected time has grown considerably. Its role as educator cannot be ignored an d must be valued and supported in every possible way.

The school world is more and more aware of the fact that adolescent fragility requires attention, respect and effective educational strategies in constant collaborative research with the families.

The ever-growing presence of foreign children makes the construction of didactic courses that respect differences more complex, but also more exciting.

Service sector associations have been engaged in building collaborative relationships with the institutions, the local areas and the schools in order to enrich the training and free time opportunities for young people, in the knowledge that only a capillary system of educational opportunities can contrast phenomena of isolation or deviation.

Local town areas have become a stable referring point for the design of integrated courses built through the activation of their own resources and the promotion of competencies, spaces and opportunities coming from the local context and offered by schools, associations and socio-educational services.

At the same time, the legal and health institutions appointed to work on the unease and social difficulties of young people, like the *Centres for Juvenile Justice and Local Health Authorities*, have been involved in formulating and managing projects for inserting young people in difficulty into a system of open, rather than closed and segregating relations, in order to raise the social recovery capacity of young people.

4. New directions: to create "global contexts" of viable intergenerational time for adolescents

4.1. What to do for 10 to 15 year olds in terms of their unprotected time in European countries?

During the 1990s, in a lot of EU countries, there was an enormous amount of discussions and proposals regarding childhood and adolescence, as a result also of the *Convention on childhood rights* approved by the UN in 1989. Numerous juvenile *advocacy* and protection associations and networks (local, national and international) sprang up. But the theme of time, and the policies of time, was considered in a completely marginal way.

There are two lessons we can learn from the European debate of the last decade:

a) firstly, the process of European integration is still characterised by minimal, and in certain cases non-existent, consideration for the problems of new generations; the EU has sponsored numerous Reports on the problems of juveniles, but it is precisely these *Reports* which demonstrate the limits of and gaps in current social policies for adolescents (at one end you have measures concerning care in early childhood, at the other, those concerned with getting young people working);

b) secondly, the initiatives undertaken have mainly been to do with *advocacy* and claiming abstract

adolescent rights, as individuals and as holders of political citizenship, while effective experimentation of new forms for organising and regulating young people's time, in accordance with declared principles, has been definitely neglected. An example of this is the slogan "cities made-to-measure for children": it produced a few exemplary initiatives, but they were completely precarious in terms of the likelihood of their becoming established and widespread.

The growth of conscience about the rights of children has certainly not moved at the same pace as their effective establishment. The proclamation of the abstract rights overrides any effective implementation of those same rights. What is missing are fixed Observatories for the problems of children, which could provide useful information. In the process of European integration, economics have led and still do lead the way, treating minors as objects for consumerism and relevant economic interests. In short, adequate *governance* has been missing in the area of the social and human problems of adolescents.

But that is not all. It is not just a question of delays and non-fulfilment. There is much more. There is, in my opinion, the fact that a deep cultural deficiency has manifested itself in the EU in the prevailing model of the conception of time, and of the policies on time, for young people.

The policies on time for young people have been welfare policies of inclusion for poor, marginalised and deviant youngsters, not policies promoting social contexts in which the young people can use their time as an effective resource for a life more worthy of being lived.

One needs to start out from these deficiencies in order to understand in what direction it is best to go.

4.2. The deficiencies can be understood if a distinction is introduced between *lib/lab* and *social* time policies.

Lib/lab policies of time are those which subject young people's time to the concession of greater freedom in exchange for greater controls inspired by the equality of opportunity for individual self-fulfilment. Their primary concern is that young people's time is spent without their being the object of discrimination, abuse and exploitation, in the supposition that this leads to an increase in participation and active citizenship by the same young people. But this does not occur. The *lib/lab* model is, as a general rule, only an empty container for initiatives that are possible in the abstract, but always problematical in reality.

The *social* policies of time are those which, without ignoring the fact that the child lives in a context of freedom and controls, propose creating project contexts, with clear objectives, capable of activating the young and involving them in the organisation of their everyday life and the community context around them. Obviously, the importance of the young people being treated without discrimination, abuse and exploitation is not ignored, nor that they are educated with the values of equality and freedom. But this line has more of a community and less of a Jacobin character than the previous one. This underlines the limits of the *lib/lab* path as a predominantly formal, procedural and pragmatic path and it counters it with a line based on the motto: *"it takes a village to raise a child"*. Which means that it believes it is a priority to construct community life contexts in which young people can spend their time protected by an entire community and not so much and not only by specialised socialising agencies, such as the scholastic apparatus, the play, social, health, sporting, repressive and corrective services created *ad hoc* for them.

4.3. In the light of this distinction, one can say that the countries of the EU are still largely assembled along the line of *lib/lab* policies of time for young people, while only in some nations, regions or localities can truly *social* policies be seen. Examples of social policies are:

- the activation of a scholastic system based on educational communities strongly linked to the local context, as in Holland (Dijkstra y Dronkers, 2000), which become centres for organising the free time of young people as well, without them being imprisoned by the school;
- the experiences of the extended school time, with extra-curricular activities, managed by parents and not just by teachers (like in the Faes schools, in the Provincial Federation of nursery schools in Trento, Italy, and other similar schools) (Macbeth, 1991);
- the creation of networks of families and/or other forms of association, which organise the free time of adolescents, giving them their voice and the maximum autonomy possible in managing their time, within well-defined projects (Hirst, 1997);
- the creation of figures such as the street educators, the free time tutors and, in general, the "network social work" with children (Sanicola, 1994);
- measures that enable the parents, teachers, educators, social operators (sociologists, psychologists, doctors, etc.) to use alternative times to work for organising activities with adolescents[10].

These experiences are characterised by their activating the members of civil society as primary agents for educating young people to use time well, making those same young people protagonists of their time, in relation to the people who mean something to them. But that implies a change in the rules concerning time in the world of work and the public institutions. The special quality that is needed for the change in direction is that of creating intergenerational contexts in which training is carried out through the creation of projects that are able to unite the young person's instances of freedom, spontaneity and exploration with their capacities for internalising, building and experimenting the important regulatory norms of time in a context, which is a context of dialogue (or lack of dialogue) between generations.

These initiatives acknowledge that the rites of transition between one age and another have disappeared and that replacements are needed that function in the same way as, in the past, the adult world signalled to the young person the regulatory symbolic system that must regulate the periods of childhood, adolescence and young adulthood. One cannot passively accept the actual disappearance of a project course for the maturation of young people. Methods are required that, while encouraging contacts between younger and older children, do not give young people the sensation of an "eternal adolescent present", thereby avoiding both childishness at the moment of entering adolescent maturity, and too much responsibility too early, which the child would not be able to maintain. The transition from early to late adolescence (more mature) needs to be gradual and with a rhythm that maintains the balance between dependence and autonomy.

[10] This line is still *in fieri*. It should constitute an extension of the "philosophy" of parental leave to other figures (teachers, operatives, etc.), who could be taken from their own institutional positions to operate "on the street" and "in the streets" (virtual as well) of young people, continuing to make the work of adolescent support less institutional and more informal.

5. Conclusions: The rights-duties of generational time for young people and their implementation

Up to this point, time policies for young people have been conceived and managed between two extremes, that of functional specialisation and that of an all-inclusive and abstract policy.

- On the one hand, responsibility for adolescents' time has been left largely in the hands of families and schools, as agents naturally suited to early socialisation; a discussion of the problem at collective (the entire community) level has been missing, especially if we acknowledge that the family and school can confront and deal with only a small part of adolescent problems.
- On the other, the distortions inherent in the use of time by young people have been attributed to economic processes dominated by the market and to globalisation phenomena, proposing, as a remedy for these distortions, the "political" extension to young people of a wider and wider range of abstract rights that typically belong to the adult individual.

The *Charters*, the *Declarations* and the proposals for lists of rights belonging to children and adolescents by numerous public and private organisations, national and international, are proof of this tendency. An example is the document *Recognition of the Rights of the Person in the Charter of Fundamental Rights* drawn up by *Euronet* (The European Young People's Network) as a proposal for the work group appointed to draft the *EU Charter of Fundamental Rights*.

Personally, I think that the line of claiming rights of political and social citizenship for young people is right and necessary, but certainly it is neither decisive nor adequate, because it has to take into account human rights, peculiar to worlds of everyday life.

In fact, what is needed is that the rights-duties are: (i) made concrete and specific to each age (generation) and (ii) conceived and managed in relation to other generations. A policy on time requires a culture of time and the latter only exists if there is a community that creates and recreates it.

In this light, I would like to summarise my suggestions in some *Proposals*.

I) It is the right of juveniles that time, even that spent in environments not protected by the primary and secondary socialising agencies (family and school), can be spent in contexts adequately equipped on a formative level.

II) The policies concerning young people's time must be conceived and designed in such a way as to *break the vicious circle of intergenerational deprivation*. In particular, the member countries of the EU are obliged to practise: a) policies of reuniting the families of "separated juveniles" and immigrants; b) policies of "family mediation"; c) policies that promote initiatives which offer children "of the street" and "in the street" ways of socialising their time, both through the extended (but extra-curricular) school time and through the building of communities, networks and ad *hoc social* centres, which involve the primary socialising agents (families, teachers, educators) and members of civil society as much as possible; d) policies that re-examine the juvenile's right to work, providing for forms of social regulation that promote the positive experiences that young people can have in protected working contexts, useful also for acquiring a psycho-cultural and economic autonomy which avoids social exclusion, while knowing how to unite these experiences with scholastic training and participation in associations which will help them mature.

III) In the policies concerning the everyday time of young people, ***an intergenerational viewpoint must be adopted.*** The contexts in which juveniles spend their time have to be of an intergenerational nature, that is, they must encourage as much as possible the encounter and linking of generations. The provisions, both legislative and administrative, must operate using methods that promote the implementation of rights for young people in the context of a synergy between generations. In concrete terms, one must: strengthen the presence of parents in training institutions; support the presence of tutorial figures, not just adults, but also from other generations, including children older than the ones to be supported; encourage the creation and organisation of associations for young people, with the active presence of parents and adults sensitive and prepared to interact with young people.

As a general rule, the policies on young people's time should be directed at encouraging a quantitatively adequate and qualitatively qualified communication between generations, both vertical and horizontal. The first task for the adult world is to help young people understand why and how time is a resource for them, when they do not have the awareness themselves, do not discuss this problem and do not think about it in a constructive way. Time is a scarce and not unlimited resource for everybody and we need to know why and how to use it meaningfully in everyday life. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Banaag, C.G. Jr. (1997). *Resiliency. Stories Found in Philippine Streets*. Manila: AusAID-Unicef.
- Baraldi, C. (2001). Il significato della promozione della partecipazione sociale di bambini e adolescenti. En C. Baraldi (Ed.), *I diritti dei bambini e degli adolescenti. Una ricerca sui progetti legati alla legge 285*. Roma: Donzelli.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1991). *Intergenerational Relationships and Cross-National Development: An Ecological Perspective*. University of Konstanz: Konstanz Symposium.
- Dijkstra, B. y Dronkers, J. (2000). Between Private Delivery and Central Regulation. Governance and Choice in Education: The Dutch Case. En J.L. Peschar y M. van der Wal (Eds.), *State, Market and Civil Society: Models of the Future of European Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publ.
- Donati, P. (1991). *Teoria relazionale della società*. Milano: Angeli.
- Donati, P. (1994). Tempo Sociale, famiglia e transizioni. En E. Scabini y P. Donati (Eds.), *Tempo e transizioni familiari*, "Studi interdisciplinari sulla famiglia", 13, Milano: Vita e Pensiero.
- Donati, P. (1995). Il malessere generazionale della famiglia: dove va l'intreccio fra le generazioni? En P. Donati (Ed.), *Quarto Rapporto sulla famiglia in Italia*. Cinisello Balsamo: Edizioni S. Paolo.
- Donati, P. y Colozzi, I. (Eds.) (1997). *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*. Bologna: il Mulino.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Kaufmann, J.C. (1993). *Célibat, ménages d'une personne, isolement, solitude. Un état des savoirs*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes, Octobre.
- Hirst, P. (1997). *From statism to pluralism. Democracy, civil society and global politics*. London: UCL Press.
- Macbeth, A. (1991). *Faes. A Parent-Teacher Educational Structure*. Brussels: European Parents' Association.
- Modell, J. (1989). *Into One's Own: From Youth to Adulthood in the U.S. 1920-1975*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press.
- Ruxton, S. (2000). *Separated Children Seeking Asylum in Europe: A Programme for Action*. Glasgow: Centre for Europe's Children.
- Sanicola, L. (Ed.) (1994). *L'intervention de réseaux*. Paris: Bayard Editions.
- Totman Strie Planning and Research Ltd. (2001). *Latchkey Kids. A real issue or imagined?* Bedfordshire, UK: The Forge, Harlington.
- Unicef (2000). Los niños pobres en las naciones ricas. *Innocenti Report Card*, 1, June. Centro de Investigaciones Innocenti, Florencia.

Cultura y contracultura educativas[1]

El propósito de este trabajo es poner de relieve la incidencia de la cultura y la contracultura en el día a día del quehacer educativo. Se parte de un aspecto sólido y nuclear de la cultura como aspiración a la excelencia. De este modo, lo que cabe aceptar como "cultura" depende de una adecuada concepción de la persona humana. La clave de fondo de algunas de las distorsiones que aquejan a lo "cultural" en nuestros días cabe situarla en la denuncia del olvido del ser como uno de los indicadores todavía válidos para comprender la situación del hombre en el siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: CULTURA, CONTRACULTURA, EDUCACIÓN, PERSONA.

The article focuses on the impact of culture and counterculture on the day-to-day tasks of the education enterprise. The core and essential aspect of culture is the desire for excellence. Thus, the features of "culture" depend on a proper conception of the human person. The failure to recognize the "abandonment of being" as a legitimate reference for understanding man's situation in the twenty-first century accounts for some of the false views that plague the "cultural" in our era.

KEYWORDS: CULTURE, COUNTERCULTURE, EDUCATION, PERSON.

Eb003

Tomás Melendo

Catedrático de Filosofía.
Universidad de Málaga
tmelendo@uma.es

1. Cultura y "contracultura"

Entre las múltiples maneras al uso de entender hoy la cultura[2], pretendo retener ahora sólo su aspecto más sólido y nuclear: a saber, la aspiración a

[1] Texto de la conferencia pronunciada el 4 de febrero de 2002 en las *XXX Jornadas para centros educativos*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra.

[2] Una explicación certera y asequible del estado actual de la cuestión puede encontrarse en García Cuadrado (2001, pp. 194 y ss).

la *excelencia*[3]. Ya aludamos a un proceso interno al sujeto, ya a los elementos exteriores que lo hacen posible, ya al resultado de semejante despliegue en el hombre y en su entorno, considero –con Juan Pablo II– que algo entra en el ámbito de la cultura *en la medida en que contribuye a empinar a la persona humana hasta la plenitud de su ser*. En caso contrario, por más que "aquello" manifieste una huella incluso muy definida de "roce" con el hombre, su calificación como cultural obedece a un uso del vocablo o depauperado o engañoso o fraudulento.

De resultas, la discriminación de lo que cabe aceptar como "cultura" depende de una adecuada concepción de la persona humana. Lo señalaba, con un deje de melancólico desencanto, Henri Bergson: "Por desgracia, la pregunta esencial en materia de educación es justo la que la mayoría de las veces se olvidan de plantear quienes deben trazar un proyecto educativo: "¿Cuál es nuestro fin? ¿Qué queremos obtener? ¿Qué tipo de hombre pretendemos formar?"" (Bergson, 1972, p. 1378).

Una imagen vigorosa, pues, del sujeto humano. Y entre las muchas posibles, siguiendo sugerencias que se remontan por lo menos hasta Heráclito, estimo muy adecuado para nuestros fines describirlo ahora como *"logos" o lugar del ser*: como *aquella realidad a la que lo real se le hace patente justo en cuanto real* y, por tanto, con los atributos de la unidad, la verdad, la bondad y la belleza; o, mejor todavía, como alguien vocacionalmente orientado a hacer presentes y encarnar en sí mismo tales propiedades y que, por ende, sólo *crece y se perfecciona* en la proporción en que se *desenvuelve y vive* en lo uno, verdadero, bueno y bello.

Tal vez quepa encontrar aquí, por contraste, la clave de fondo de algunas de las distorsiones que aquejan a "lo cultural" en nuestros días. A mi juicio, la denuncia del *olvido del ser* compone uno de los indicadores todavía válidos para comprender la situación del hombre en el siglo XXI. Afirmo, en efecto: *1)* Que el núcleo de la desatención y el menosprecio a lo real estriba en prescindir de las exigencias que las personas, las cosas y las instituciones plantean por su misma naturaleza (por *ser* lo que *son*), para atender en exclusiva a lo que cada uno de nosotros "piense", "sienta", "desee" o "ambicione" respecto a ellas. *2)* Que tal actitud se encuentra tremendamente arraigada en nuestros días. Y *3)* que en virtud de semejante desestima no sólo peligra la *unidad* del universo y la del propio sujeto humano, sino que lo *verdadero en sí* tiende a ser reemplazado por lo que yo pienso u opino, por la verdad-para-cada-uno; lo *bueno en cuanto tal* se ve desplazado por los "me gusta", "me apetece", "me interesa", por lo agradable o placentero para mí, en definitiva; y la *genuina belleza*, reconocida sin apenas titubeos y casi unánimemente durante centurias por las personas con un mínimo de cultivo interior, va dejando su puesto a las apreciaciones estéticas epidérmicas y subjetivas, que acaban incluso por entronizar un culto a lo feo y grotesco y a lo macabro y monstruoso.

Todo lo cual ha producido, si no una modificación sustancial, sí un *cambio profundo* en la entraña más íntima y en el despliegue perfectivo de quienes conformamos nuestro mundo, originando a menudo manifestaciones que en un sentido nada figurado cabría calificar como "contraculturales".

[3] En esta línea sostiene Mathieu que la cultura "es el ejercicio de las facultades espirituales mediante las cuales éstas son puestas en condiciones de dar los frutos más abundantes y mejores que su constitución natural permite" (Mathieu, 1957, p. 1369).

En cierto modo, semejante quiebro cristaliza en una *carencia profunda de unidad*, en una disgregación del comportamiento humano y de sus principios rectores, que a menudo va acompañada por un hondo sentido de frustración y en ocasiones por peligrosas rupturas de la personalidad. Y a ese proceso desestabilizador no sabe poner remedio la educación contemporánea. Lo señaló con acribia Carlos Cardona: "A todos los niveles de enseñanza –superior, media e incluso elemental– se experimenta la necesidad de una integración de los conocimientos, sobre todo en función del sujeto receptor. Sujeto receptor que es la persona que ha de ser educada, a quien se transmiten o intentan transmitir aquellos conocimientos. Y esa persona es radicalmente unitaria. Por eso, la fragmentación inconexa de enseñanzas a que se ve habitualmente sometida, la desorienta y paraliza, intelectualmente primero, y prácticamente después" (Cardona, 1990, pp. 11 y 12).

Sospecho que los dos largos lustros transcurridos desde la emisión de este diagnóstico no han hecho sino agravar el preocupante déficit que denuncia. Y que, por tanto, la instauración y consolidación de *la unidad del sujeto humano en los ámbitos que prioritariamente forjan su humanidad personal –teorético, ético y estético, no tomados aisladamente sino en su recíproca conjunción enriquecedora–*, sigue elevándose como el objetivo por excelencia de los centros educativos de nuestros días, y se configura como su manera más propia de "hacer cultura".

2. La verdad maltratada

La esfera teorética, en primer término. Porque, en efecto, la crisis relativista de la verdad constituye una de las lacras más devastadoras del momento presente. Tal vez *la* más perniciosa de todas, al situarse hasta cierto punto en la raíz de las restantes. Como explica la *Fides et ratio*, en la actualidad *se encuentra muy difundido el convencimiento de que nuestro intelecto resulta incapaz de alcanzar por sí mismo la certeza de las verdades fundamentales sobre la existencia humana*. No se trata en absoluto de una afirmación libresca, ajena a la vida cotidiana. En las conversaciones con alumnos, colegas y amigos es fácil encontrar diálogos similares al que sigue: "la razón, de acuerdo; ¿pero qué razón, la tuya, la mía...?, ¿existe una sola razón, o dos, o tres... o tantas como individuos?, ¿cómo puedo estar seguro de que lo que conozco es lo mismo que advierten los demás?, ¿no tenemos cada uno una particular visión de la realidad, válida para nosotros mismos, pero distinta en todo caso de la que está vigente para las restantes personas?...".

Repito que tal vez estemos ante *el problema* o, por lo menos, ante *uno de los primeros*, del hombre contemporáneo. En cualquier caso, se cuenta entre las dificultades más graves a la hora de hacer que un chico o una chica *entiendan* cabalmente, por ejemplo, que existen unos modos de vida acordes con la naturaleza humana (y que, por tanto, engendran perfección y dicha) y otros que no lo son (y conducen casi sin remedio a la insatisfacción y, con frecuencia, a la ruina personal). Es difícil, por poner algunos casos paradigmáticos, que, a despecho de los influjos ambientales, *comprendan con honda persuasión inteligente, capaz de traducirse en obras*, que el matrimonio indisoluble, la amistad desinteresada y sin componendas y el trabajo acabado y silencioso se encuentran entre los primeros; mientras las relaciones prematrimoniales, la homosexualidad, el uso de contraceptivos, la búsqueda desenfrenada del placer, la utilidad, el éxito o el dinero, el arribismo o la competitividad a ultranza, el encerramiento ensimismado en uno mismo, y otras realidades por el estilo, *aun cuando sean voluntariamente escogidas*, se alinean *por naturaleza* en el segundo grupo.

Junto a causas más profundas que el propio Pontífice y otros estudiosos han señalado, semejante descalabro viene fomentado por la creciente proliferación de prácticas que, día a día, erosionan *el sentido de la verdad* en quienes alguna vez lo han poseído... o tornan imposible que se instaure en el resto. Cito sin orden ni afán de ser exhaustivo: ***i)*** la ausencia de distinción entre ficción y realidad, tal como se ofrecen sobre todo a través de los *media*; ***ii)*** la presentación como ciertos de hechos no comprobados que tantas veces se demuestran falsos; ***iii)*** la abundancia de debates en que los distintos pareceres se muestran al mismo nivel y como indiscernibles; ***iv)*** la imposibilidad de diferenciar a quienes son competentes en determinada materia y, por tanto, dignos de crédito, de quienes no lo son; ***v)*** el multiplicarse de encuestas que entronizan la supremacía del "dato" y en las que cualquier persona, sepa o no del asunto, se ve "obligada" a pronunciarse sobre él...

No es difícil advertir, por otra parte, hasta qué punto muchas de estas tendencias han tomado cuerpo en las instituciones educativas occidentales; por ejemplo, ***i)*** en el predominio casi absoluto que se da a la espontaneidad de los chicos y a su presunta capacidad de descubrir por sí solos la verdad, en detrimento de la transmisión certera de contenidos probados; ***ii)*** en una errónea interpretación de la máxima que pone el acento, para los muchachos, en "aprender a aprender", sin advertir que, al menos desde Aristóteles, la única manera de conseguir ese objetivo es... aprendiendo, pero no "a aprender" –¡eso es un círculo en el vacío, como el intento de nadar "en seco" o digerir el propio estómago!–, sino realidades concretas consistentes, que hagan madurar el entendimiento y sirvan como anclaje para hallazgos sucesivos; ***iii)*** en *la sustitución de conocimientos arraigados en nuestra memoria cultural por simples saberes instrumentales*, que tornan enormemente difícil transmitir a los jóvenes el auténtico sentido de su paso por el colegio: pues, como sostenía Cardona, "*lo esencial* es ayudar al alumno a comprender que lo que está haciendo es mucho más que aprobar un curso y obtener un título que lo capacite para desempeñar una determinada función en el engranaje social. Más allá de eso, lo que está intentando es *adquirir madurez humana*" (Cardona, 1990, p. 35)[4].

Lo contrario, presente por desgracia en bastantes aspectos de la estructuración oficial y de la práctica cotidiana de las tareas escolares, dificulta enormemente el desarrollo de la *cultura*, encarada como despliegue personal perfectivo.

3. El bien escamoteado

También la actitud de nuestros contemporáneos respecto al bien, la libertad, la felicidad y el modo de concebir su autorrealización pueden estudiarse desde la óptica "contracultural" del relativismo, centrándola en dos aspectos estrechamente interconectados:

a) El egotismo. En concordancia con la doctrina agustiniana de las "dos ciudades", cabe sostener que a lo largo de su existencia todo ser humano se encuentra impelido a realizar una elección básica entre una pareja de extremos: ***i)*** *la realidad o el ser*, por un lado; y ***ii)*** *el yo*, en el polo opuesto. Según insinuaba, nuestra civilización parece haber optado de forma prioritaria por la segunda, por el yo. Lo

[4] He resaltado yo.

demuestran desde el "egoísmo" que preside una proporción respetable de las relaciones entre Norte y Sur hasta el sinnúmero de anuncios que nos invitan a concedernos un capricho, a pensar en nuestro propio bienestar, a darnos cuenta de que "nos merecemos" este o aquel extra gratificante, etc.

Las consecuencias de esta polarización en torno a uno mismo amenazan con alcanzar dimensiones universales. Por ejemplo, son ya demasiadas las personas incapaces de concebir que algo sea bueno si no le produce a ellas –a cada una en particular– un provecho. No se trata propiamente de que antepongan *en la práctica* el beneficio puntiforme del propio yo al bien común o al de los demás, sino que ni siquiera están capacitadas para *entender* el sentido en que algo puede calificarse como bueno y serlo efectivamente si no lleva aparejada alguna satisfacción (muchas veces de orden material).

A este respecto, se muestra muy esclarecedora la hoy tan difundida impotencia para concebir que alguien pueda ejercer una acción desinteresada, buscando sólo el bien de los demás. Lo he podido comprobar multitud de veces, al intentar explicar que la felicidad deriva del real olvido de sí por atención exclusiva al bien del otro. Resulta más que sintomático que una muy alta proporción de quienes escuchan semejante doctrina *consideren sencillamente imposible que alguien pueda obrar sin buscar el propio provecho*: "en el fondo –sostienen empecinados, invirtiendo radicalmente los términos de la cuestión– actúan de esa manera porque así se sienten a gusto". Lo cual, como es patente, elimina de raíz cualquier criterio objetivo para discernir lo bueno y lo malo, encerrando al sujeto en la relatividad de su yo.

b) La tiranía de los deseos. Semejante relativismo alcanza una cumbre muy peligrosa cuando desemboca en el repudio también teórico de la naturaleza humana: en la pretensión de que *no existe un modo estable de ser propio del hombre*. Pero en esas estamos. En el momento actual, no sólo se propende a negar una similitud de naturaleza para los representantes de la humanidad en los distintos períodos de la historia o en las diversas latitudes y civilizaciones, sino incluso para los miembros de una misma comunidad y etnia. En definitiva –sostienen algunos–, *cada individuo* posee una configuración particular y propia... y ni siquiera ésta es fija, sino que puede irse modificando y volviendo a definir a tenor de las circunstancias y de los intereses de cada instante.

La consecuencia es muy neta y devastadora. Durante siglos la ética se ha sustentando en el conjunto de inclinaciones *naturales* del sujeto humano, entre las que ha ido adquiriendo preponderancia el impulso a entregarse a los demás, definitorio de la propia índole de persona. Esas tendencias determinarían sus deberes y prohibiciones, indicando el camino para su perfeccionamiento. Hoy, desaparecida la naturaleza, se eliminan también los indicadores universales y permanentes y sólo queda como punto de referencia el *deseo*. Y la autorrealización tan en boga se concibe substancialmente como dar rienda suelta a tales apetencias, al margen del signo que posean... ya que no pueden en realidad tener ninguno puesto que no se cuenta con un canon para establecer ni su categoría ni su legitimidad. De ahí la primacía tan extraordinaria concedida a coleccionar *experiencias* de cualquier género (preferentemente "estético-sentimentales"): todas gozan del mismo valor, pues no existe discriminación entre lo acorde con la esencia humana y lo que no lo es. Desde semejante punto de vista, ni el hombre ni la mujer disponen de un *norte*, de una *meta* a la que *deban* dirigirse: vivir es vivir –¡sentir!–... y basta.

En muchos jóvenes, esta desorientación se acentúa por dos causas:

i) La *falta de modelos claros* a lo largo de casi todo el proceso educativo, pues quienes tendrían que proponerlos no se atreven a hacerlo, engañados por una falsa idea de la libertad o por un ingenuo o

cómodo miedo a inmiscuirse en la vida de los chicos, a traumatizarlos y a equivocarse.

ii) La ausencia de conocimiento propio. Buena parte de los jóvenes actuales carecen de las herramientas imprescindibles para conocerse interiormente, pues no han *aprendido* a identificar las emociones, los impulsos o apetitos, etc. ¿Por qué? Porque, eliminado casi por completo el papel inigualable de la buena literatura en este campo, hoy son la televisión y demás medios de comunicación de masas quienes proporcionan los puntos de referencia fundamentales para entender al ser humano. Pero, por razones bastante conocidas, el perfil de los personajes que nos ofrecen los *media* resulta muy rudimentario: los sentimientos de los nuevos héroes y protagonistas quedan prácticamente reducidos a la atracción sexual, la ambición de dominio, el anhelo de venganza, el afán incontrolado de éxito... y poco más; y todo ello expuesto a su vez de una forma primitiva, sincopada, brusca y carente de matices... ya desde los mismos dibujos animados.

De esta suerte, sin los instrumentos mínimos ineludibles para explorar su alma y cultivarse, el muchacho e incluso el adulto de hoy aparece ante sí mismo como un auténtico desconocido. Desorientado, sin estrella polar que marque el camino de su propia plenitud, es incapaz de discernir lo que, en el sentido que le atribuye Machado, harían de él o de ella un hombre o una mujer "buenos"; y se ve condenado a acumular experiencias deslavazadas, que no sabe si lo construyen o lo destruyen... porque a menudo ni siquiera tiene clara conciencia de que la libertad se le ha dado para edificarse y autoconducirse hacia su perfección como persona.

Todo lo cual, a pesar de lo que a veces pretenden hacernos creer, parece bastante incapaz de engendrar auténtica y positiva *cultura*.

4. La belleza "subjetivizada"

La afirmación "sobre gustos no hay nada escrito", que puede tener vigencia en ciertas esferas, ha adquirido un valor prácticamente universal, e incluso un tanto agresivo, aplicándose al entero ámbito de lo bello, entendido a su vez en un sentido muy depauperado, casi exclusivamente sensible e incluso sólo artificial o producido por el hombre. Se trata de un fenómeno al que no se concede excesiva importancia –justo porque se interpreta como cuestión de gustos, de épocas, de modas...–, pero que incide de una manera insospechada en la formación o, a veces, en la ausencia de formación de las personas de menor edad... y de todas.

¿En qué sentido?: ***i)*** siguiendo las apreciaciones de Mouroux, estimo "que el arte, bajo cualquiera de sus formas, es una necesidad esencial del hombre: que ejerce una influencia enorme sobre él y que plantea graves problemas a la sociedad moderna" (Mouroux, 2001, p. 90); ***ii)*** considero asimismo que, igual que para descubrir la verdad y para amar y procurar el bien, *para apreciar la belleza es necesario un empeño continuado, tendente a la adquisición de un conjunto de hábitos* que nos "connaturalicen" con lo hermoso; gracias a ellos se instaura además en quien los cultiva lo que conocemos como buen gusto, mesura, delicadeza en el trato con las personas y cosas, prestancia, pudor, elegancia, compostura en las situaciones más diversas, etc.; ***iii)*** me temo, por fin, que, como esa formación interior sólo se lleva a cabo en contadas ocasiones, *buena parte de lo que hoy se ofrece a nuestros muchachos como "arte" y "cultura" los incapacita para apreciar el genuino y más hondo valor de la* ***realidad*** *o*, si se prefiere, para *el goce contemplativo de* ***bellezas*** *de más alto rango que las que frecuentan normalmente, y capaces de enriquecer de manera soberana su humanidad, a veces un tanto contrahecha.*

La idea de fondo ha sido gráficamente expresada por Inger Enkvist: "las personas que no llenan su cerebro –sostiene la especialista sueca– están "vacías". No disponen de la herencia cultural que deben conocer para poderla usar; [...] tampoco pueden buscar experiencias gratas, por ejemplo a través del arte, ya que también el arte exige aprendizaje y entrenamiento [...]. De lo único que pueden disfrutar es de las vivencias que crean éxtasis, por ejemplo las drogas, puesto que es la única clase de deleite que no reclama ninguna forma de disciplina o adiestramiento anterior"... (Enkvist, 2000, pp. 219-220) aunque su consecuencia inevitable sea un progresivo entumecimiento de la inteligencia, que sin duda se alza como freno de primer orden para el desarrollo *cultural* de los muchachos.

5. El trabajo docente, forjador de cultura

a) Inmersión en la realidad. Llegados a este punto, no creo exagerar si sostengo que el quehacer educativo correctamente ejecutado goza de una elevadísima valencia cultural, muy apta para contrarrestar las derivas "contraculturales" a que acabo de aludir. ¿Por qué? Porque consiste formalmente en *hacer crecer* en los educandos su *condición estricta de personas*, que es la descripción de cultura que nos está sirviendo de referencia.

Y pienso que, tras lo que llevamos visto, tampoco extrañará que defina esa tarea como una honda y progresiva *recuperación del ser;* como una saludable *inmersión* de nuestros alumnos ***en la realidad***, unificada en torno a los tres polos ya mencionados y en última instancia equivalentes: la verdad, el bien y la belleza, descubiertos y acogidos unitariamente con todo el vigor que les es propio. "Saciar de realidad": ahí se compendia, en definitiva, la entera labor de formación de cualquier persona. Y eso es, en consecuencia, lo que deberíamos ahora esclarecer: *la manera más eficaz de poner a cada uno de nuestros discípulos en contacto fecundo y unificado con lo verdadero, bueno y bello, en todos los ámbitos y niveles en que éstos se manifiestan.*

En otros lugares he desarrollado con bastante extensión tales procedimientos, como respuesta a los déficits señalados hace unos instantes. Me excuso sinceramente porque aquí y ahora, al carecer de tiempo para exponerlos, habré de limitarme a esbozar ligeramente el asunto, al hilo de dos advertencias que considero fundamentales. La primera, que, si quieren suscitar con eficacia ese sumergirse comprometido en lo real a que vengo aludiendo, los educadores *han de luchar y esforzarse antes que nada, con denuedo personal y seriamente, por descubrir a fondo la* ***unidad*** *articulada y las inefables maravillas* ***reales*** *del universo:* adquirir vívida conciencia de que todo cuanto es –reflejo más o menos intenso y unitario del Dios tres veces Uno– *deleita por su* ***verdad****, cautiva por su* ***bondad****, embelesa por su* ***hermosura****.* Apreciarlo con hondura convencida y saber contagiar semejante persuasión con sus fibras vitales más vibrantes, sin dejar que se pierda ninguna de esas maravillas: ninguna.

Lo cual implica, como sugería al principio, un esfuerzo notable de penetración en el universo y otro no menos poderoso de integración de los logros así obtenidos. Ambos empeños tienen por fuerza que dejar su huella en la manera de estructurar y llevar a cabo la entera labor de las instituciones docentes, en aras de una mayor y más recia *unidad de vida.*

- Es menester, por ejemplo, para recuperar la "pasión por la verdad" a que nos anima Juan Pablo II, que cada uno de los alumnos y alumnas ahonde en *la experiencia de conocer*, como medio privilegiado para descubrir el sentido de su propia existencia y función en el universo, y de introducirse en la realidad y "alimentarse" de ella. Todo lo cual lleva consigo, tal vez como el

requisito de mayor importancia, la adopción de la perspectiva adecuada: a saber, entender y vivir el aprendizaje como *conocimiento unificado de la realidad*, y no como estudio inconexo de simples materias: como aprendizaje de una serie de "asignaturas", que constituirían un coto aislado y fraccionario en la vida, recluido en una especie de existencia paralela –el colegio o instituto–, que difícilmente puede atraer a un muchacho normal, acostumbrado a vivir en la calle y en los *media*.

De ahí la necesidad de plantear el entero abanico de las enseñanzas que se imparten en los centros como un todo orgánico y unitario que *reproduce y expone* las riquezas atrayentes y jerarquizadas del universo en su conjunto y el papel que al ser humano –a cada uno de los alumnos y alumnas– le corresponde dentro de él. Estoy plenamente convencido de que sólo cuando logramos transmitir lo que sabemos *como noticias sobre la magnificencia del mundo y de nosotros mismos* –y no, repito, como meras "disciplinas"– podemos despertar en los chicos el *sentido y la inclinación hacia lo real*, imprescindibles para que su vida obtenga peso específico y no quede, como antes sugería, a merced absoluta del mudable sucederse de los deseos y de las epidérmicas pero insinuantes solicitaciones del ambiente.

- En relación con la bondad, el objetivo imprescindible para que los jóvenes se perfeccionen y alcancen su respectiva plenitud consiste en ponerles en condiciones para apreciar y querer lo bueno *en sí* y, por ende, lo bueno *para otro* en cuanto tal, superando la tendencia culturalmente hoy arraigada de perseguir de manera casi exclusiva, o al menos preponderante, el propio beneficio y placer (bien *para mí*)... que encelda al sujeto humano en los angostos moldes de su subjetividad.

Según sostiene Cardona, "educar, formar hombres íntegros, buenas personas [...], es esto: enseñar y ayudar al niño y al adolescente a que se olviden de sí mismos y de sus apetencias, para darse generosamente a los demás. Ayudarles a salir del estadio animal de las "necesidades" (reales o artificiales), para entrar en el estadio espiritual de la "libertad", del amor electivo, respondiendo así al precepto primordial de toda la ley ética natural: amar a Dios con todo el corazón y sobre todo, y al prójimo como a uno mismo" (Cardona, 1990, p. 98).

A la hora, pues, de plantear a los chicos su propia grandeza y el sendero seguro hacia su respectivo cumplimiento, conviene dejar muy claro que de lo que se trata es de *amar desinteresadamente a los demás*. Aunque tal vez convenga también insistir, al mismo tiempo y con idéntica energía, en que semejante altruismo no implica en absoluto el rechazo de la propia mejora y satisfacción. Podemos e incluso debemos esperar la felicidad, como plenitud y como gozo: estamos, en definitiva, ante una inclinación natural que, en ese nivel de la naturaleza, no cabe rechazar. Pero justo para lograrla, lo que nunca hemos de hacer, en el ámbito reflejo y libre del amor electivo, es transformarla en objeto explícito y obsesivo de nuestras pretensiones. Ni perseguirla desaforadamente, de manera refleja, ni repudiarla: más bien, si cabe, ignorarla, *dirigiendo **toda** nuestra **libre** capacidad de amar hacia el bien de **los otros**, de modo que no quede espacio para nosotros mismos*. Que es, me parece, en virtud de nuestra propia excelencia, lo único capaz de perfeccionarnos *como personas* y procurarnos una felicidad estable y duradera y el solo sentido que en la práctica admite la máxima del olvido de sí.

Pues, según afirma Tolstoi, "en el sentimiento del amor existe algo singular capaz de resolver todas las contradicciones de la existencia y de dar al hombre aquella felicidad total cuya consecución es el fin de la vida". Y *la contradicción antropológica clave es que una persona, que se encuentra llamada por su misma grandeza a **darse a los demás**, se empequeñezca y deshaga por estar **sólo pendiente de sí misma***. De ahí

que el amor, al abrirnos a los otros, introduzca en nuestras existencias la dicha.

Se trata de convicciones que, situadas en un contexto más amplio y elevado, ha tenido más de una vez en sus labios San Josemaría Escrivá y pueden servir no sólo como inspiración basilar de todo el trabajo docente, sino como broche y colofón al extremo que ahora estamos considerando: "La entrega a los demás, con olvido de uno mismo –asegura–, es de tal eficacia, que Dios la premia con una humildad llena de alegría".

- Por fin, resulta necesario convencerse personalmente, y transmitir a los alumnos la persuasión de que, *cuando lo hermoso se entiende como es debido, la educación para captarlo resume y eleva* ***todas*** *las potencias humanas y las lleva hasta su cumbre, conduciendo el alma hacia Dios.* No debe, pues, despreciarse, sino muy al contrario, el contacto con lo bello, siempre que éste se conciba correctamente, con toda la profusión de armónicos que encierra.

Es decir, siempre que se advierta que la hermosura acompaña, con matices propios en cada caso, a la totalidad de lo existente, desde la realidad más nimia hasta Dios; y con la conciencia también de que lo bello no es una suerte de adorno agregado y *externo* a los seres que gracias a él resplandecen, sino más bien la culminación de todas y cada una de sus perfecciones más caracterizadoras.

Respecto al primer extremo, sostiene Heinz Schmitz: "Hay belleza allí donde hay ser, en el mundo de los cuerpos como en el de los espíritus. Presente en todas partes es siempre diversa. [...] La belleza de un bosque, de un campo, son distintas de la belleza de una mirada o una palabra humana. Distinto también es el destello de un gesto de generosidad o de un acto de justicia, tan aptos para conmovernos y para despertar en nosotros una simpatía y una dicha profundas. Y qué grande debe ser la belleza de un espíritu puro para lograr seducir a algunos hasta el punto de hacerles preferir su esplendor nativo al que les proponía la comunión con el misterio de la Deidad. Y cuánto más grande aún es el resplandor de las obras de la gracia; y qué infinito esplendor el del rostro del "más bello de los hijos de los hombres". Todas las cosas son bellas de una manera tan profundamente diferente como lo es su ser propio, justo porque la belleza se identifica con la propia claridad del ser" (Schmitz, 1996, pp. 50-51).

En relación con el segundo es imprescindible afirmar, en nuestro contexto, que *"la belleza, adecuadamente entendida, se debe contemplar junto con la verdad y la bondad"* (Harries, 1995, pp. 58-59): pues sólo entonces contribuye a instaurar la *unidad de vida* hoy tan necesaria.

Pero esto no siempre se realiza. Como señala Harries, "una de las desafortunadas características del mundo moderno es la escisión que se da entre pensamiento, sentimiento y moralidad. A menudo se piensa en *la belleza* únicamente en términos de respuesta emocional. Se suele entender que *la conciencia* es un sentimiento de culpabilidad, mientras que *el pensamiento* en estado puro se reserva para la ciencia. En contraste con esta interpretación separada de sentimiento, pensamiento y moralidad, nuestros antepasados ***cristianos*** mantenían una visión unitaria en la que los procesos mentales siempre tenían un papel que desempeñar y la belleza era un aspecto de la realidad objetiva" (Harries, 1995, p. 81) y, por ende, algo en lo que apoyarse a la hora de incrementar, junto con la estima del mundo que lo circunda, el crecimiento que el educando ha de experimentar en contacto con él.

b) Potenciada por la gracia. "Nuestros antepasados *cristianos...*", sostenía Harries y hemos subrayado. ¿Motivos? Mi segunda observación es que tal vez ahí resida el secreto para superar ciertos planteamientos meramente formales, fragmentarios y a veces un tanto burocráticos de la educación contemporánea, y para poner a nuestros jóvenes en condiciones de *crecer* ***personalmente****, advirtiendo,*

apreciando y gozando en plenitud –"a tope", que dirían ellos– con el esplendor de los existentes, al haber aprendido a descubrir todos los tesoros que encierran en su seno.

Pues me atrevería a sostener que nada de ello es hacedero sin el influjo de la fe y de la gracia. No puedo fundamentar ahora con el rigor oportuno semejante convicción, y por eso me circunscribo a mostrar tres indicios "concatenados" en defensa de ella. *1)* El primero, de carácter universal, toma nota de la fractura introducida en la naturaleza humana por el pecado original y los yerros personales. *2)* El segundo, por el contrario, se aplica particularmente a nuestra situación actual, tal como ha quedado esbozada en la primera parte de mi exposición; refiriéndose a ella, sostiene Heinz Schmitz que "la razón moderna está establecida tan profundamente y desde hace tanto tiempo en la *oposición al ser*, que es incapaz de volver a encontrar su rectitud sin la ayuda de las luces que vienen de más arriba que la naturaleza" (Schmitz, 1996, p. 49). 3) Cuestiones ambas que parece confirmar una de las más drásticas afirmaciones de la *Fides et ratio*: "La Revelación cristiana es la verdadera estrella que orienta al hombre que avanza entre los condicionamientos de la mentalidad inmanentista y las estrecheces de una lógica tecnocrática; es *la última posibilidad* que Dios ofrece para encontrar en plenitud el proyecto originario de amor iniciado con la creación"[5].

"La última posibilidad"... sin la que nadie está capacitado para descubrir el sentido definitivo y más radical del universo, y que el cristiano, por el contrario puede y debe aprovechar sin límites. Por contar con ese auxilio extraordinario y hoy inesquivable, nadie más capacitado que él para descubrir el fondo de maravilla, reflejo de un Dios infinitamente deslumbrante, que cela en su corazón incluso la menos vistosa de las criaturas; nadie con más aptitud para advertir y gozarse en la gloria de lo creado, empleándola al mismo tiempo como trampolín para ascender y reposar en su Hacedor. Pues, según afirma Savagnone, "muy lejos de constituir una renuncia al deseo, el Evangelio es una invitación a dejar que, por debajo de la engañosa proliferación de los pequeños apetitos que aturden y obsesionan sin superar en ningún momento la mera superficie, crezca con toda su fuerza el ansia profunda, radical, que surge del corazón de todo hombre y lo impulsa a buscar sin descanso *en las cosas, en los otros seres humanos*, Alguien cuyo nombre no conoce" (Savagnone, 1996, p. 63)[6].

Perseguirlo en una ascensión sin desmayo, añadiría por mi cuenta, aunque esto exija una mayor fatiga: ya que, como antes sugería, el deleite engendrado por realidades cada vez más sublimes implica una educación y ordenación de las facultades no reclamada sin embargo por los atractivos que ofrece la sociedad de consumo (los cuales, como contrapartida, acaban por embotar la capacidad de goce y no perfeccionan a quienes se entregan a ellos).

6. "Todo" desde "la cumbre"

Resumiendo: al sanar la naturaleza humana, la fe *consolida y compacta*, con vigor inusitado, el universo de quien goza de ella; al elevarla, lo *amplía* hasta límites impensables; y, prosiguiendo su tarea –agrego ahora para acercarme a lo que considero el objetivo último de la educación–, logra una

[5] Juan Pablo II, *Fides et ratio*, n. 15.
[6] Las cursivas son mías.

creciente y honda *penetración recíproca* entre el ámbito natural y el sobrenatural, haciendo posible conocer, amar y apreciar con la máxima intensidad absolutamente *todo* lo que existe. Y ***todas*** esas ***riquezas reales*** son las que, de manera apasionada, debe descubrir el educador que desea formar de veras a sus alumnos: sin refugiarse cómoda y tímidamente en la prestancia de los valores sobrenaturales, despreciando o poniendo en sordina la valía de lo humano, y sin ceder, en el extremo opuesto y de acuerdo con lo que antes comentaba, al atractivo ***aparente*** de los simulacros devaluados con que nos solicita la civilización del consumo... que nunca podrán colmar las ansias de un corazón destinado a lo infinito.

Todas las riquezas ***reales***, por tanto: las ínfimas y las sumas... y, además, íntimamente imbricadas. Lo entrevió magistralmente Platón y lo dejó esbozado en el *Fedro: la persona humana no llega a Dios de manera directa o intuitiva, sino a través de las cosas del mundo*. En última instancia, el hombre tiene su meta en Dios, pero el paso primero para ascender hasta Él es la completa y decidida aceptación de la verdad y del bien y la belleza que hay en el universo. Por esto, nuestro anhelo de infinito se alimenta e inflama en el trato con los seres creados. A todos y cada uno tenemos que conocerlos a fondo y quererlos templada y entusiasmadamente para poder adorar con indecible afán enamorado al Dios que los mantiene en la existencia. A su vez, el trato amistoso con ese Dios nos permitirá ahondar, paso a paso, en la más real valía del entero cosmos. Y así una y otra vez, en un *crescendo* que "introduce" paulatinamente al cosmos y a quien lo contempla en el seno de su común Origen y Fin... a la vez que baña con la Luz inefable de Éste la inteligencia de quien conoce y el ser de lo conocido (Ruiz Retegui, 1998, pp. 23-24).

Como afirma San Juan de la Cruz, "en la viva contemplación y conocimiento de las criaturas, echa de ver el alma con gran claridad, haber en ellas tanta abundancia de gracias y virtudes y hermosura de que Dios las dotó, que le parece estar todas vestidas de admirable hermosura natural, derivada y comunicada de aquella infinita hermosura sobrenatural de la figura de Dios, cuyo mirar viste de alegría y hermosura el mundo y todos los cielos..."[7]. ¿Sería excesivo sostener que, aunque con términos informales y no técnicos, este paso del *Cántico espiritual* apunta al objetivo último de la formación de cualquier persona? ¿No se resume en él el sentido de la profunda afirmación metafísica de Juan Pablo II, según la cual a través de la *cultura* "el hombre, en cuanto hombre, se hace más hombre, es más, accede más al ser?"[8]

Por todo ello, en la estela de las ideas expuestas por nuestro Primer Gran Canciller en la homilía pronunciada en 1967 en el *campus* de esta Universidad, cabría establecer ahora una puntualización ya casi definitiva: mucho más allá de cualquier capacitación sectorial, también necesaria, la médula de la tarea del educador cristiano consiste en poner a quienes se le encomiendan en condiciones de descubrir ese "***algo*** santo, divino, escondido en las situaciones más comunes"[9]. Y a hacerlo, no como tarea yuxtapuesta o añadida, sino divinamente consubstancial a sus actividades cotidianas: logrando,

[7] San Juan de la Cruz, *Cántico espiritual*, canción V.

[8] En expresión tajante de Juan Pablo II: "La cultura es aquello a través de lo cual el hombre, en cuanto hombre, se hace más hombre, es más, accede más al ser [...]. El hombre vive una vida verdaderamente humana gracias a la cultura" (Juan Pablo II, *Discurso* en la sede de la UNESCO, París, 2-VI-1980, n. 7).

[9] San Josemaría Escrivá de Balaguer, *Conversaciones con Monseñor Josemaría Escrivá de Balaguer*, Rialp, Madrid, n. 114.

con cada una, "devolver –a la materia y a las situaciones que parecen más vulgares– su noble y original sentido, ponerlas al servicio del Reino de Dios, espiritualizarlas, haciendo de ellas medio y ocasión de nuestro encuentro con Jesucristo"[10].

Con la perspicacia acostumbrada, lo había entrevisto también Clive Staples Lewis. Y lo expuso con galanura: "No podemos –yo al menos no puedo– oír el canto de un pájaro exclusivamente como un sonido. Su significado o su mensaje ("eso es un pájaro") lo acompaña inevitablemente. De forma parecida, tampoco podemos ver una palabra familiar impresa como un dibujo meramente visual. Leerla es tan involuntario como verla. Cuando el viento ruge, no oímos precisamente el rugir: "oímos el viento". De igual modo, así como podemos "experimentar" un placer, estamos capacitados para "leerlo". E incluso no es correcto expresarlo con un "así como". *La distinción tiene que llegar a ser imposible y, a veces, lo es. Recibirlo y reconocer su fuente divina son una única experiencia.* Este fruto celestial es perfumado inmediatamente por el huerto en que creció. Esa suave brisa susurra sones del país de donde sopla. Es un mensaje. Sabemos que estamos siendo tocados por el dedo de una mano derecha en la que hay placeres por siempre jamás. No es cuestión de agradecimiento o alabanza *como acontecimientos separados, como cosas que se hacen después.* Experimentar la menuda teofanía es, en sí mismo, adorar".

Y concluye, con ejemplificación jugosa: "Si yo fuera siempre aquello a lo que aspiro, ningún placer sería demasiado corriente o demasiado habitual para una recepción así, desde el primer sabor del aire cuando miro por la ventana –las mejillas se convierten en una especie de paladar– hasta la suavidad de las zapatillas a la hora de acostarse" (Lewis, 2001, pp. 103-104)[11].

Estimo que la cuestión se encuentra suficientemente... insinuada. Finalizo, por tanto. Y lo hago, por razones más que obvias, con palabras de Monseñor Escrivá. Con convicciones refrendadas por una existencia vivida en plenitud de unidad humana y divina, y que resumen y amplían cuanto aquí apenas he esbozado: la continuidad entre lo temporal y lo eterno, y la necesidad de apreciarlos hasta el fondo, conjugarlos vitalmente y alimentarse a la par de ambos en su interpenetración mutua, como medio insustituible de incrementar la propia humanidad y conducirla hasta su cumplimiento definitivo. "Cada vez estoy más persuadido –nos asegura el Fundador del Opus Dei–: la felicidad del Cielo es para los que saben ser felices en la tierra"[12]. Y, de manera más completa: "Cuidemos, sin embargo, de no interpretar la Palabra de Dios en los límites de estrechos horizontes. El Señor no nos impulsa a ser infelices mientras caminamos, esperando sólo la consolación en el más allá. Dios nos quiere felices también aquí", inmersos hasta los tuétanos en lo más significativo de las nobles realidades temporales, "pero anhelando el cumplimiento definitivo de esa otra felicidad, que sólo El puede colmar enteramente"[13].

Estado que, en consonancia con las sugerencias iniciales de las presentes reflexiones, constituye el no va más de la *cultura* humana. ■

---

[10] *Ibidem*.

[11] Las cursivas son mías.

[12] San Josemaría Escrivá de Balaguer, *Forja*, Rialp, Madrid, n. 105.

[13] San Josemaría Escrivá de Balaguer, *Es Cristo que pasa*, Rialp, Madrid, n. 126.

BIBLIOGRAFÍA

- San Josemaría Escrivá de Balaguer. *Conversaciones con Monseñor Josemaría Escrivá de Balaguer*. Madrid: Rialp.
- San Josemaría Escrivá de Balaguer. *Es Cristo que pasa*: Madrid: Rialp.
- San Josemaría Escrivá de Balaguer. *Forja*. Madrid: Rialp.
- Bergson, H. (1972). *Mélanges*, textos publicados y anotados por A. Robinet. París: P.U.F.
- Cardona, C. (1990). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
- Enkvist, I. (2000). *La educación en peligro*. Madrid: Grupo Unisón ediciones.
- García Cuadrado, J. A. (2001). *Antropología filosófica*. Pamplona: Eunsa.
- Harries, R. (1995). *El arte y la belleza de Dios*. Madrid: PPC.
- Juan Pablo II, *Fides et ratio*.
- Lewis, C. S. (2001). *Si Dios no escuchase. Cartas a Malcolm*. Madrid: Rialp.
- Mathieu, V. (1957). Voz "Cultura". *Enciclopedia Filosófica*, Florencia, vol. I, 1369-1371.
- Mouroux, J. (2001). *Sentido cristiano del hombre*. Madrid: Palabra, Madrid.
- Ruiz Retegui, A. (1998). *Pulchrum*. Madrid: Rialp.
- Savagnone, G. (1996). *Evangelizzare nella post-modernità*. Torino: Elle di ci, Torino 1996.
- Schmitz, H. (1996). El misterio de lo que es un misterio de belleza. *Analys-art*, Caracas vol. 15 (mayo), 50-51.

Conciliación entre fe y cultura en la escuela

UNO DE LOS CASOS DE OBJECIÓN DE CONCIENCIA QUE HA TENIDO LUGAR EN ESCUELAS PÚBLICAS ITALIANAS, HA SIDO EL DEL RECHAZO A REALIZAR ACTOS DE CULTO DURANTE EL HORARIO ESCOLAR, Y COMO DERIVACIÓN, HA DESEMBOCADO EN LA SUPRESIÓN DE LOS MISMOS, INCLUSO COMO CATEGORÍA DE ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR, DESPLAZÁNDOSE AL CAMPO DE LO PRIVADO, SIENDO SOSPECHOSO DE CONFESIONALIDAD.

LA LIBERTAD RELIGIOSA, EL PRINCIPIO DE LAICIDAD Y LA IGUALDAD ENTRE LAS CONFESIONES RELIGIOSAS ANTE LA LEY SE HAN CONJUGADO EN ESTA DELICADA CONFRONTACIÓN DE INTERESES JURÍDICOS, SIENDO LA JURISPRUDENCIA LA QUE HA RESUELTO SIEMPRE ESTOS CASOS QUE VAN MÁS ALLÁ DE PROBLEMAS PEDAGÓGICOS.

NOTAS: LA ESCUELA NO PUEDE IGNORAR LA PEDAGOGÍA DE LA DIMENSIÓN RELIGIOSA.

PALABRAS CLAVE: FE, CULTURA, ESCUELA Y LAICIDAD.

IN ONE ITALIAN PUBLIC SCHOOL, A CONFLICT AROSE WHEN A GROUP OF PERSONS INVOKED THE PRINCIPLE OF FREEDOM OF CONSCIENCE TO JUSTIFY THEIR REFUSAL TO PARTICIPATE IN RELIGIOUS SERVICES HELD IN SCHOOL. THE JURIDICAL CRITERIA USED TO RESOLVE THE DIFFICULT EDUCATIONAL ISSUE INCLUDED FREEDOM OF RELIGION, THE PRINCIPLE OF SEPARATION OF CHURCH AND STATE AND THE EQUALITY OF ALL RELIGIONS BEFORE THE LAW.

CONSEQUENTLY, THE FOLLOWING MEASURES WERE ADOPTED: (1) THE PROHIBITION OF ALL FORMS OF PUBLIC WORSHIP DURING CLASS HOURS AND (2) THE LIST OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES EXCLUDED ALL RELIGIOUS EXERCISES. HENCEFORTH, ALL PUBLIC MANIFESTATIONS OF RELIGIOUS AFFILIATION WERE UNACCEPTABLE. THUS, THE LAW EFFECTIVELY RELEGATED RELIGION INTO THE PRIVATE DOMAIN. CLEARLY, HOWEVER, THE REPERCUSSIONS OF THE LEGAL SOLUTION GO BEYOND THE EDUCATIONAL SPHERE.

NOTE: THE SCHOOL CANNOT IGNORE THE RELIGIOUS DIMENSION AS AN INTEGRAL PART OF EDUCATION.

KEYWORDS: FAITH, CULTURE, SCHOOL, SEPARATION OF CHURCH AND STATE.

Ec003

Irene María Briones Martínez

Profesora Titular del Área de Derecho Eclesiástico del Estado.
Universidad Complutense de Madrid
iremar@der.ucm.es

ESTUDIOS
IRENE MARÍA BRIONES MARTÍNEZ

1. Introducción

Educar, hacer escuela en el contexto actual resulta especialmente difícil[1]. La Congregación para la educación católica, advierte que, si es cierto que en los últimos años se ha prestado mayor atención y ha crecido la sensibilidad por parte de la opinión pública, de los organismos internacionales y de los gobiernos hacia los problemas de la escuela y de la educación, también hay que señalar una extendida reducción de la educación a los aspectos meramente técnicos y funcionales. Las mismas ciencias pedagógicas y educativas aparecen más centradas en los aspectos del reconocimiento fenomenológico y de la práctica educativa, que no en aquéllos del valor propiamente educativo, centrado sobre los valores y perspectivas de profundo significado. La fragmentación de la educación, la ambigüedad de los valores, a los que frecuentemente se alude obteniendo amplio y fácil consenso, a precio, sin embargo, de un peligroso ofuscamiento de los contenidos, tienden a encerrar la escuela en un presunto neutralismo, que debilita el potencial educativo y que repercute negativamente sobre la formación de los alumnos. Se quiere olvidar que la educación presupone y comporta siempre una determinada concepción del hombre y de la vida. La pretendida neutralidad de la escuela, conlleva, las más de las veces, la práctica desaparición, del campo de la cultura y de la educación, de la referencia religiosa. Un correcto planteamiento pedagógico está llamado, por el contrario, a situarse en el campo más decisivo de los fines, a ocuparse no sólo del "cómo", sino también del "porqué", a superar el equívoco de una educación aséptica, a devolver al proceso educativo aquella unidad que impide la dispersión por las varias ramas del saber y del aprendizaje, y que mantiene en el centro a la persona en su compleja identidad, trascendental e histórica[2].

La educación integral de la persona así como la armonización entre fe, cultura y vida, parece ser que es irrealizable en las escuelas públicas de países donde su sistema político y jurídico se asienta sobre el principio de laicidad, que se viene denominando como neutralidad estatal en materia religiosa y, este va a ser el tema objeto de estudio[3], centrándonos en las escuelas públicas italianas.

2. Práctica de cultos en escuelas públicas

Uno de los casos de objeción de conciencia que ha tenido lugar en escuelas públicas, ha sido el del rechazo a realizar actos de culto durante el horario escolar, y como derivación, ha desembocado en la supresión de los mismos, incluso como categoría de actividad extraescolar. Si la enseñanza de la religión ha sido una de las materias en la que los componentes ideológicos se manifiestan con mayor vigor, la práctica de determinados ritos litúrgicos, ha sido sospechosa de confesionalidad y desplazada al campo de lo privado[4].

---

[1] Documento de la Santa Sede. Introducción al documento sobre "La escuela católica en los umbrales del tercer milenio", con fecha de 28 de diciembre de 1997, de la Congregación para la educación católica (versión electrónica). *http://www.archivalencia.org/document/santasede/educat/97escuelacatolica.htm.*

[2] *Ibidem*, art. 10.

[3] Este trabajo aportará parte del magisterio de la Iglesia Católica y del Derecho Canónico, sobre la materia, con el único objetivo de conocer la visión de una de las partes afectadas en este conflicto escolar, pero sin que este apartado final constituya el núcleo de nuestra investigación.

[4] "La religión no se la combate, pero se la margina" (López Medel, 1989, p. 68).

La libertad religiosa, el principio de laicidad y la igualdad entre las confesiones religiosas ante la ley se han conjugado en esta delicada confrontación de intereses jurídicos, siendo la jurisprudencia la que ha resuelto siempre estos casos que van más allá de problemas pedagógicos.

2.1. Normativa y jurisprudencia

La circular del Ministerio italiano de Instrucción Pública, sobre la participación de los alumnos y las actividades de carácter religioso, de 13 de febrero de 1992 causó una gran discusión doctrinal[5]. Antes de pasar a comentar esta circular, debemos hacer referencia a los antecedentes más inmediatos, que han abierto el debate sobre la laicidad, conjugándose con los términos de pluralismo religioso y libertad de conciencia.

Todo el itinerario del debate comenzó en los primeros meses de 1991 con algunas circulares internas a raíz de peticiones de padres de estudiantes, que se negaban a consentir el desarrollo y la participación de sus hijos en ceremonias y ritos religiosos, durante el horario escolar, y ha seguido su curso antes los tribunales.

En la circular de la dirección didáctica estatal de 18 de febrero de 1991 no se aprueba ni autoriza la proposición ni la participación en el horario escolar de ceremonias ni ritos religiosos, prácticas religiosas, actos de culto de cualquier confesión religiosa, sea cual sea la fuente de las demandas y cualquiera que sea el fin. Asimismo se prohibe de modo particular la entrada en las escuelas de sacerdotes para la bendición pascual. Tampoco se van a seguir las oraciones ni los cantos religiosos que debían abrir la jornada escolar según los antiguos programas de 1955[6].

Seguidamente, una circular de la Dirección didáctica estatal de Ozzano de Emilia (B0), con fecha de 21 de marzo de 1991, responde en la misma línea de argumentación a la petición de padres, sobre el fundamento por el cual se rechaza el desarrollo de ritos religiosos en el horario escolar de la escuela pública.

Con posterioridad, la circular de 13 de febrero de 1992 afirma que la participación de los alumnos en ceremonias religiosas, como por ejemplo la celebración de la misa al inicio del año escolar o en ocasión de la Pascua y bendición pascual de las aulas, así como los encuentros escolares con los Obispos diocesanos en el ámbito de las visitas pastorales, sólo podrán tener lugar como consecuencia de específicas deliberaciones de los órganos competentes del sistema democrático escolar –*Consejo del colegio o del instituto*[7]–. En todo caso serán manifestaciones o actividades extraescolares y la participación de los alumnos o docentes *será siempre libre.*

Se sustrae la competencia, por tanto, a los órganos burocráticos de la administración escolar y se otorga a los padres de los alumnos, a éstos y a los docentes que forman la comunidad escolar, y que están representados en los órganos colegiales de la escuela. De este modo, se respeta más

---

[5] N. 13377/544. En *Quaderni di Diritto e Politica ecclesiastica* (1993), 2, p. 493; En *Il Diritto Ecclesiastico* (1992), Parte I, pp. 160-161, cita n. 2; En *Religione e scuola* (1992), 6, luglio-agosto, p. 74.

[6] *L'insegnamento religioso sia considerato come fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa. La vita scolastica abbia quotidianamente inizio con la preghiera, che è elevazione dell'animo a Dio, seguita dalla esecuzione di un breve canto religioso o dall'ascolto di un semplice brano di musica sacra* (D.P.R. n. 503/1955, de 14 de junio. En G.U., n. 146 de 27 de junio de 1955).

[7] Según las atribuciones que le confiere el art. 6 del D.P.R. de 31 de mayo de 1974, n. 416.

adecuadamente el derecho de libertad religiosa y de conciencia de los implicados.

Poco después, aparece otra vez el conflicto cuando el Consejo de Vergato delibera con generosa mayoría que se puede incluir entre las actividades del apartado d) en el art. 6 del D.P.R. n. 416/74, la bendición pascual en las escuelas, en el respeto, por otra parte, de algunos criterios dirigidos a garantizar cuanto ya se ha afirmado en la circular ministerial (n. 13377/92544, de 13 de febrero de 1992), o sea "la plena libertad de participación de alumnos y docentes en tal iniciativa".

Si dicha circular, notoriamente a favor del ejercicio de la libertad religiosa y en el marco del respeto de un sistema escolar de decisión netamente democrática, no había levantado revuelo por tener carácter meramente interpretativo, esta decisión escolar del Colegio de Vergato ha sido el detonante para el estallido de voces en discordia. En esta problemática estamos otra vez a vueltas con la laicidad del Estado, y la conciliación entre actos de fe y cultura, pero también con el principio de igualdad de las confesiones ante la ley[8].

Con fecha de 30 de mayo de 1992, se presenta un recurso al T.A.R.[9] de *Emilia Romagna*, suscrito por representantes de algunas confesiones religiosas –Iglesia evangélica metodista, Iglesia cristiana adventista del séptimo día y la Comunidad hebraica de Bolonia–, del comité de Bolonia denominado *Scuola e Costituzione* y de algunos padres de estudiantes. Los recurrentes impugnan la deliberación del Consejo de Vergato y la Circular que le sirve de presupuesto, aduciendo su sustancial ilegitimidad por exceso de poder y violación de la ley.

El T.A.R. acoge la demanda y les concede sus peticiones de la siguiente forma: 1º. Considera que el desarrollo de ritos y prácticas religiosas y, en general, el cumplimiento de actos de culto no entra en lo que se califica como actividades extraescolares según la letra d) del apartado 2, del art. 6 del D.P.R. de 31 de mayo de 1974, n. 416. 2º. Declara ilegítima la circular del Ministerio de Instrucción pública, n. 133377/544 de 13 de febrero de 1992, que autoriza a los miembros del Consejo a hacer entrar tales ritos y prácticas entre las actividades extraescolares. 3º. Declara ilegítima la deliberación del Consejo de Vergato que ha previsto la participación de tales ritos en horas destinadas al desarrollo de las lecciones de otras disciplinas diversas de la enseñanza de la religión[10].

El Ministro, a través de la Abogacía del Estado, presentó un recurso contra esta resolución del TAR, que el Consejo de Estado resolvía, mediante ordenanza de 26 de marzo de 1993, dictaminando que

---

[8] Ya en la década de los ochenta se puso en marcha una Comisión para reformar los planes de estudio introducidos en 1955 para la escuela primaria. La Comisión, que llevaba el nombre de los apellidos del presidente y vicepresidente Farsi-Laeng, dio lugar a duros debates de los componentes durante los trabajos preparatorios. Como resultado quedó claro que la enseñanza de la religión no era curricular común y que ya no era el fundamento y corona de la escuela pública. Uno de los componentes de la Comisión, Dario Antiseri, publicaba en el "Espresso" del 2 de mayo de 1982, una especie de dodecálogo sobre cómo enseñar religión, del que transcribimos sólo cuatro: 1. La fe no se enseña. La religión sí se puede enseñar; 2. La escuela del Estado no es la escuela de una confesión. Ésta es la escuela de los niños de todas las confesiones presentes en el territorio nacional; 3. Que se acepte una fe u otra, que se crea o no en alguna, deja fuera de duda la relevancia humana e histórica de la experiencia y del hecho religioso; 4. Si un deber fundamental de la escuela es el cognoscitivo, no se ve por qué dejar fuera la presencia del conocimiento racional de la experiencia religiosa.

[9] Tribunal Regional de Apelación.

[10] Cfr. En *D.P.E.* (1993), 3, pp. 753-754.

la Circular n. 133377/544 de 13 de febrero de 1992 *es un acto meramente interpretativo y, que la deliberación del Consejo de Vergato en cuanto se hace en el respeto de las minorías, no supone perjuicios contra la libertad de los alumnos ni de las familias que no hayan optado por la enseñanza de la religión católica*[11].

El debate de la jurisprudencia en torno al tema continúa ya que en ejercicio de la libertad de conciencia religiosa se presenta una demanda que proviene de los representantes legales de algunas confesiones como la Iglesia evangélica metodista, la Iglesia cristiana adventista del séptimo día y la comunidad hebraica de Bolonia, también fueron codemandantes, los padres de estudiantes, y el comité de Bolonia "Scuola e Costituzione". La cuestión se resuelve con *la sentencia n. 250 de 17 de junio de 1993*, de la Sección II del TAR *Emilia Romagna*.

En esta resolución se dictamina en el mismo sentido que la primera sentencia n. 470 de 1992 del TAR, de Emilia Romagna, pero manteniendo vigente la circular 133/77/544 de 1992, por su carácter meramente interpretativo. El pronunciamiento se hace en torno a dos recursos: contra la deliberación del Consejo del Colegio de Vergato, ya comentada, y contra la deliberación del Consejo del octavo Colegio de Bolonia, que añade al objeto de la causa, la participación en una celebración religiosa al inicio o al final del año escolar. Veamos sus razonamientos.

2.2. Términos del debate

Haremos algunas reflexiones sobre los términos del debate, aprovechando los razonamientos de la sentencia n. 250 de 17 de junio de 1993.

En esta sentencia se sacan a la palestra varios temas, algunos puntuales que se refieren al caso concreto y otros que constituyen un lugar común y objeto de largo debate en los últimos años.

2.2.a. Competencia de los órganos escolares y ausencia de un concepto de actividad extraescolar

Se ocupa en primer lugar de la interpretación del D.P.R. n. 416 de 1974 sobre institución de órganos colegiales en las escuelas estatales. Según el T.A.R., en este DPR la competencia de los consejos escolares o de los institutos es la de deliberar únicamente sobre la programación y la actuación de actividades *extraescolares* que se concretan de modo estricto en los cursos de recuperación y seguimiento, las actividades libres complementarias, las visitas guiadas y los viajes de instrucción. No entrarían, según el tribunal, las actividades culturales, deportivas y recreativas, reconocidas de particular interés educativo. En este ámbito de aplicación quedarían fuera las celebraciones de liturgia o ritos religiosos, el cumplimiento de actos de culto o cualquier práctica religiosa, si no queremos, como afirma el Tribunal "fare forzature al dettato della legge"[12]. De una manera más ilustrativa declara que imaginar que el cumplimiento de actos de culto pueda entrar en la categoría o cuadro de las actividades extraescolares, además de configurar una evidente violación de la ley, significa querer hacer entrar por la ventana aquello que no puede entrar por la puerta[13].

[11] Cfr. Consiglio Stato-Sez. VI. Ordinanza 26 de marzo 1993, n. 392. En *Q.D.P.E.* (1993), 3, pp. 752-753.
[12] Párrafo 2º del *Diritto*. En *Q.D.P.E.* (1994), 4, p. 683.
[13] *Ibidem*, p. 684.

La interpretación del D.P.R. es muy restrictiva, puesto que el tenor literal del apartado d) del artículo 6, reza así sobre las atribuciones del Consejo del colegio o del instituto: criterios para la programación y la actuación de las actividades paraescolares, interescolares y extraescolares, con *particolare riguardo* a los cursos de recuperación y de seguimiento, a las actividades libres complementarias, a las visitas guiadas y a los viajes de instrucción.

Pues bien, ni el D.P.R. ni la jurisprudencia aportan un concepto de actividad extraescolar, sólo se excluye del radio de ésta a las que tengan un particular interés educativo.

Además, como podemos comprobar, se utiliza la expresión "con particolare riguardo", por tanto, la relación que se hace seguidamente no es taxativa sino *ejemplificativa*. De ahí que quede un margen de discrecionalidad para que en la casuística lo interprete el Consejo del colegio o instituto o, en otra instancia, el juez.

2.2.b. Interpretación del principio de laicidad del Estado

El Tribunal acude a un cajón de sastre, como es la supremacía del principio de la laicidad del Estado, en este caso, sobre cualquier pacto firmado con la Iglesia Católica. El argumento se desenvuelve sobre el artículo 7 de la Constitución italiana que declara la independencia y soberanía de la República y de la Iglesia Católica, cada uno en su propio orden[14]. Precepto constitucional, que según la jerarquía de fuentes, es superior a la ley ordinaria de 25 de marzo de 1985 n. 121, que da ejecución y ratifica las modificaciones establecidas al Concordato Lateranense de 11 de febrero de 1984 con la Santa Sede. De este instrumento se cita expresamente el artículo 9 en el que se reafirma el principio fundamental de la libertad de la escuela y la exigencia del respeto a las previsiones constitucionales.

En mi opinión más que un conflicto en materia concordataria es *una cuestión de libertad religiosa*, de poder hacer o no efectivo el artículo 19 de la Constitución italiana, lo que *depende de que el concepto de laicidad sea bien o mal entendido*[15]. Las decisiones jurisprudenciales tienen, a mi parecer, un cierto sabor a la teoría de Carlo Marx que resolvía la secularización en la desacralización, en lo profano, en la escuela obligatoria del ateísmo, con el consiguiente refugio de la fe en las catacumbas de la conciencia (Ferrari, 1994, p. 316; Caselatti, 1990, p. 134).

En esta decisión judicial, no se acogen los principios del Tribunal Constitucional establecidos en 1989, cuando declaraba que el principio de laicidad, como se deriva de los artículos 2,3,7,8,19 y 20 de la Constitución, no implica la indiferencia del Estado hacia las religiones sino la garantía desde el Estado para la salvaguarda de la libertad de religión, en un régimen de pluralismo confesional y

[14] Bajo el lema "the wall of separation", en los albores de la década de los sesenta, se produjo en América del norte un rápido declinar de la moral lo que supuso la expulsión de Dios de las escuelas públicas. En el caso Engel v. Vitale que declaró inconstitucional la oración en las escuelas públicas (370 U.S., 1962, p. 421), el juez Hugo Black, afirmó en mayoría, que "the prayer breached the wall separating church and state and there fore violated the Establishment clause of the first Amendment", Durso (1994, pp. 80-81).

[15] "La definizione sulla laicità dello Stato, malgrado i limiti che vogliano individuarsi, apre una stagione importantissima nella giurisprudenza della Corte costituzionale in materia ecclesiastica; una definizione generale, che è stata da altri esaminata e non mancherà di essere ancora studiata nella cornice della *vexata quaestio* intorno alla laicità, che è stata formulata propio con la prima sentenza sull'insegnamento della religione cattolica" (Coppola, 1995, pp. 50-51).

cultural, que refleja la actitud laica del Estado-comunidad, y que responde no a postulados ideológicos y abstractos de extrañeza, hostilidad o confesión del Estado-persona o de sus grupos dirigentes, respecto a la religión o a un particular credo, sino que se pone al servicio de concretas instancias de la conciencia civil y religiosas de los ciudadanos[16].

En consonancia con esta sentencia constitucional, Cavana afirma que el deber de recibir en materia religiosa, las instancias de los ciudadanos, tiene un triple motivo: a) como necesario reflejo de la relación de servicio que debería existir entre el Estado-aparato y el Estado-comunidad en un ordenamiento de tipo democrático; b) porque esto resulta postulado específicamente en nuestro ordenamiento en la coordinación de los artículos 3, 2º y art. 2 de la Constitución, que expresa el empeño de la República por el pleno desarrollo de la persona, comprendido globalmente en el complejo de sus facultades y de sus necesidades sociales, culturales y espirituales, también en el interior de las formaciones sociales en las que vive; c) en virtud, del principio del artículo 7 de la Constitución, entendido no ya como la rígida separación de ámbitos materiales entre el Estado y la Iglesia, sino como incompetencia de los órganos del Estado-aparato de asumir orientaciones propias en materia religiosa, por el respeto de la libertad de conciencia de los ciudadanos (principio de imparcialidad de la administración pública, art. 97, 1 Const.) (Cavana, 1993, p. 941).

Por lo demás, aunque la escuela primaria no tenga un credo propio que propugnar ni un agnosticismo que privilegiar[17], sí tiene dentro de sí a alumnos que quieren ejercer su libertad religiosa, dentro del respeto al pluralismo existente en el tejido social, y que pueden reclamar a través de sus padres o de sus representantes en la escuela, la posibilidad de realizar esos actos de culto.

Este defecto de las escuelas públicas de expulsar a Dios, puede que traiga su causa, como advierte Dalla Torre, en que las sociedades modernas no sólo tienden a intervenir sobre el plano económico y social, sino también sobre el plano ideológico, de modo que un mal entendido concepto de laicidad, produce una degeneración de la democracia y es un fenómeno que en definitiva nos hace pensar *sull'ascesa e declino dello Stato laico* (Dalla Torre, 1989, p. 143). Sobre la ideología del Estado o el culto del Estado también hace referencia Fordham, cuando advierte que "there is, moreover, a distinction between holding government to neutrality on religion and governmental embracing of secularism as an official cult" (Fordham, 1964, p. 49)[18].

2.2.c. Distinción entre los actos de culto y la cultura religiosa

Sobre las mismas materias concordadas, se hace referencia a la polémica asignatura de la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas estatales, aceptada en tanto en cuanto se le reconoce el

[16] Sent. de 12 de abril de 1989, n. 203, Cfr. (1989) En *F.I.*, I, pp. 1333 y ss.

[17] Cfr. D.P.R. 12 de febrero de 1985, n. 104, sobre aprobación de los nuevos programas didácticos para la escuela primaria. En *G.U.* n. 76 de 29 de marzo de 1985.

[18] En el mismo sentido sobre la influencia de la ideología del aparato de Estado en la escuela, Vid., Musgrove (1976).

valor de cultura religiosa y de la consideración fundada en que los principios de la religión católica forman parte del patrimonio histórico del pueblo italiano[19].

Esta referencia se hace para dejar patente dos cosas:

1ª Que *la práctica de actos de culto quedan fuera del concepto de cultura religiosa*[20] *y, por ende, de la asignatura de la enseñanza de la religión*, porque los actos de culto constituyen hechos de fe individual, dentro del contexto de un coloquio ritual que el creyente tiene con su propia divinidad[21].

Desde la perspectiva laica, la enseñanza de la religión debe ser única y exclusivamente de índole cultural, formando parte del panorama didáctico ofrecido por la escuela[22]. Sin embargo, la Iglesia Católica pretende darle también un contenido de práctica de fe a esa asignatura, en desarrollo del art. 19 de la Constitución que reconoce la libertad religiosa, y de la libertad de las confesiones de cumplir su misión espiritual; pero nótese que la Corte Constitucional ya excluyó esta posibilidad, precisamente con su argumento central para defender la enseñanza de la religión en centros escolares públicos: "La scelta di avvalersi o meno dell'IRC non è una professione di fede...Inoltre, l'IRC non è propaganda di fede cristiana. La propaganda della fede mira a ottener l'adesione ad essa, la conversione. Invece, l'IRC mira a far conoscere il cristianesimo nella sua realtà storia e attuale, in quanto il cristianesimo è un dato essenziale non solo della storia e della cultura italiana, ma appartiene alla stessa identità culturale degli italiani, anche di quelli che lo respingono come fede"[23].

Si realmente los principios de la religión católica forman parte del patrimonio histórico del pueblo italiano, es evidente que las prácticas religiosas y actos de culto conforman buena parte de las costumbres populares y son inherentes a la identidad histórico-cultural de la nación[24]. De ahí que declararlo como un evidente daño para la formación cultural de los alumnos sea si no una aberración, al menos una muestra de ignorancia o miopía cultural.

---

[19] Vid., sobre el tema, Bertolino (1989, pp. 675-687). Refiriéndose a la retirada de crucifijos en las aulas escolares: "In realtà, il pericolo che corre il nostro Paese è quello della perdita di una parte essenziale della propia identità spirituale e culturale. Non gli si rende un buon servizio quando si tenta di privarlo dell'eredità cristiana, poichè il cristianesimo –lo si voglia o no– ha permeato tutta la storia, le istituzioni sociali, il diritto, la letteratura, l'arte del nostro Paese e perfino il carattere, il modo di pensare e di sentire dei suoi abitanti. ... Il crosifisso e il presepio, la croce e il Natale fanno quindi parte del più profondo sentimento religioso e umano degli italiani e volerli bandire dall'animo dei bambini e degli adolescenti, prima ancora che dalle aule scolastiche, significa oggettivamente privarli, in un punto essenziale, della loro identità, per un malinteso senso del rispetto delle minoranze religiose". Cfr. Editoriale (2002). Via il Crocifisso dalle scuole italiani? En *La Civiltà Cattolica*, Vol. I, p. 8.

[20] "Es importante dejar claro que cuando hablamos de la religión –fenómeno religioso o factor religioso– como hecho cultural, no estamos entendiéndolo como una confrontación entre religión, o verdades religiosas, y cultura, ni como 'síntesis entre fe y cultura'; sino la religión como cultura" (González del Valle, 1994, p. 1016).

[21] Cavana explica que toda manifestación de la fe religiosa debe estar contenida necesariamente dentro de los límites horarios previstos por la ley para la enseñanza de la religión debido a concurrencia en la escuela pública de Italia de la revisión concordataria de 1984 y las sucesivas *intese* con otras confesiones religiosas, que la hace del todo extraña a cualquier contaminación de naturaleza confesional.

[22] Vid., sobre el tema, Bordonali (1989).

[23] La sentencia 13/91, vid., su comentario por Ferrari Da Passano (1991, p. 365).

[24] Este tema nos recuerda al conflicto del crucifijo que tuvo su momento álgido de discusión doctrinal gracias a una sentencia alemana, con fecha de 16 de mayo de 1995 sobre el tema. El Tribunal Constitucional alemán se divide frontalmente entre sus argumentos y la decisión final que toma. De modo que algún autor se pregunta ¿cómo ha de valorarse esta especie de esquizofrenia entre fundamentos jurídicos y fallos? Este órgano judicial admite que un Estado que garantiza ampliamente la libertad religiosa y para ello se obliga a sí mismo a la neutralidad religiosa e ideológica, no puede desconocer los valores y concepciones difundidos

2ª. *No puede incluirse* en la asignatura de la enseñanza religiosa, ni restando tiempo a ninguna otra lección o asignatura, es decir, *dentro del horario escolar*. Esto, declara el TAR, sería antijurídico y *un evidente daño para la formación cultural de los estudiantes, que es la primaria finalidad de la escuela*[25].

El T.A.R. señala que los actos de fe se cumplen en los templos o están destinados al foro interno de la conciencia y no en las sedes o en los ámbitos escolares[26], donde sólo pueden realizarse actividades didácticas y culturales con finalidad educativa propias de las escuelas[27]. Desde mi punto de vista, estos cortos horizontes, están jalonando el camino del fenómeno denominado "la escuela en casa" que, como la Corte Suprema de los Estados Unidos advirtió en su momento, puede colocar a los niños en dos mundos diferentes[28].

Estos son los duros términos del debate, en los que se secciona ampliamente las atribuciones de los órganos colegiales que representan a los alumnos y sus padres, ignorando el método democrático de toma de decisiones y el principio de autodeterminación sobre los intereses religiosos que tienen los ciudadanos, lo que implica un problema de libertad de religiosa de hondo calado, y no sólo una cuestión de tipo organizativo.

2.2.d. La libre participación en la práctica de actos de culto

Según la sentencia n. 250/93 del TAR, colocar en horario escolar, una actividad de finalidad extraña a la propia escuela es ilegítimo y antijurídico aun previéndose la no participación en los actos de los docentes y estudiantes *que expresamente no lo quieran* –en virtud del respeto a la conciencia de las minorías– permitiéndoles un *stato di non obbligo*[29].

Coincido con Fordham cuando afirma, con respecto al tema de la oración en la escuela pública, que no se explica como puede ser esta cláusula una invasión de los intereses religiosos de los alumnos

culturalmente y enraizados históricamente; valores sobre los que se apoya el mantenimiento de la sociedad y de cuyo cumplimiento dependen sus propias tareas. La fe cristiana y las Iglesias cristianas han desempeñado un destacado papel en esta materia, con independencia de cómo quiera hoy valorarse su herencia. Las tradiciones del pensamiento que se apoyan en ellas, las experiencias orientativas y los modelos de conducta que de ella se derivan no pueden ser indiferentes para el Estado.
Aunque afirma, además, que con la colocación de cruces en las aulas no se produce una identificación o una aproximación a determinadas formas de adoración y, menos aún, se sigue de ahí, que las clases de las materias profanas queden, por ello, impregnadas por el símbolo de la cruz, declara inconstitucional el reglamento que disponía la presencia de crucifijos en las aulas escolares bávaras.

[25] *Ibidem*, párrafo 24. En el mismo sentido, pero criticando también a la enseñanza de la religión, algún autor, como Cubillas Recio (1997, pp. 59-60), considera que implica de forma consustancial el adoctrinamiento, el proselitismo, en definitiva, una actitud crítica y gradualmente negativa frente a todo lo demás que, a su vez, se considera externo, extraño o ajeno.

[26] Vid., sobre la permanente tensión de la religión entre la vida pública y privada, Cochran (1990).

[27] *Ibidem*, párrafos, 16 y 28, pp. 685-686.

[28] Wisconsin V. Yoder, 406 U.S. 205 (1972). Vid., la referencia de la sentencia, por Manion (1992, 79). Parte de la doctrina considera que la objeción de conciencia no es legítima si deriva en un rechazo de un tipo de escuela, como la pública, que representa un lugar para el conocimiento y la confrontación entre posiciones diversas, faltando éstas la sociedad pluralista tiende a transformarse en un conjunto de guetos (Rocottà, S., 1974, p. 65).

[29] Cuando se coloca en un *stato di non obligo* al alumno o a sus padres, según las sentencias de 14 de enero de 1991, n. 13 y de 22 de junio de 1992, n. 20, hay una dependencia de la libertad religiosa sobre la libertad de conciencia, a la esfera de esta última pertenece la determinación de elegir una religión o de tener una visión laica del mundo y de la vida. Vid., el comentario de Pizzorusso y Rossi (1997, pp. 263-273).

"without any element of compulsion"[30]. Distinto es el sistema inglés donde la enseñanza de la religión es obligatoria con imposición de actos de culto, desde la promulgación de una ley de 1944.

La sentencia del TAR, Emilia Romagna, proviene de la demanda de padres que profesan otras religiones y enarbolan los artículos 7 y 8 de la misma Norma Suprema, que garantizan la laicidad del Estado y la libertad de religión ante la ley de todas las confesiones religiosas, en este caso, en referencia a las escuelas públicas, semilla de derechos y libertades, que ha sido siempre el campo de batalla en las relaciones entre el Estado y las Iglesias[31].

Las *intese* como concreción del artículo 8 de la Constitución, a mi entender, están siendo erróneamente interpretadas[32], o lo que es peor, se constituyen como interpretación auténtica del Acuerdo con la Iglesia Católica.

Así el artículo 9 de la *intesa* con la Tavola Valdese se utilizó tras su promulgación para excluir las prácticas de culto. En este artículo se garantiza el derecho de no aprovecharse de las prácticas ni de la enseñanza religiosa católica en las escuelas públicas no universitarias y que para dar eficacia a tal directiva, el ordenamiento escolar prevea que la enseñanza de la religión y toda eventual practica religiosa, en las clases en las cuales existan alumnos que hayan declarado no querer aprovecharse de ellas, no tengan lugar con ocasión de otras materias, ni en horarios que produzcan para los citados alumnos efectos discriminatorios.

Como vemos, esta disposición no contradice en modo alguno, lo establecido por la deliberación del Colegio de Vergato ni el de Bolonia, en las que se garantizaba la plena libertad en la participación de los alumnos y docentes en tal iniciativa.

Lo mismo podemos decir de posteriores acuerdos o *intese*, como el firmado con la Chiesa Evangelica luterana in Italia, aprobado por ley de 29 de noviembre de 1995, n. 520, cuyo artículo 10 reproduce enteramente lo acordado con la Tavola Valdese, e igualmente ocurre con el artículo 16 de la *Bozza di intesa tra la Republica Italiana e la Comunità Religiosa Islamica*[33].

Es de notable importancia la *intesa* entre la República italiana y la Congregación cristiana de los Testimonios de Jehová, con fecha de 20 de marzo de 2000[34].

---

[30] Fordham (1964, p. 53). Este panorama intelectual europeo nos recuerda las vicisitudes que acarrea la *stablishment clause* de USA, como enmienda de doble función que puede perjudicar o asegurar los derechos individuales de carácter religioso. Shoper reflexiona sobre el tema: *The Stablishment clause of the first amendment is violated when the state engages in what may be fairly characterized as solely religious activity that is likely to result in compromising the student's religious or conscientious beliefs or influencing the student's freedom of religious or conscientious choice* (Choper, 1963).

[31] Un ejemplo a seguir es el Auto con fecha de 16 de octubre de 1979, decisión del Tribunal Federal alemán, que al declarar la legalidad de que se establezca una oración en la escuela, aunque uno o varios alumnos se opongan a ella, ha manifestado de modo inequívoco que la Ley Fundamental en materia de Derecho Eclesiástico y libertad religiosa no permite la inclusión de un modelo laicista de separación Iglesia-Estado. Invocando la libertad religiosa negativa, no puede verse coaccionado o recortado el derecho de libertad religiosa positiva. El necesario equilibrio entre las aspiraciones de la libertad religiosa positiva y la negativa, sólo puede obtenerse mediante el acatamiento del deber de tolerancia. Vid., un comentario de ésta y otras sentencias, por Roca (1992, pp. 112 y ss); Roca (1996, pp. 269-270).

[32] De hecho en algunas *intese* con las confesiones acatólicas se prevé que pueda hacerse una petición de estudio del hecho religioso –fatto religioso– y sus implicaciones, siempre que responda a la solicitud de alumnos, de sus familias o de los órganos escolares.

[33] Cfr. En *Q.D.P.E.* (1996), 2, pp. 509-519 y pp. 567-575.

[34] Cfr. *En http://www.giurisprudenza.unimi.it/-olir/documenti/confessionali/TDG/INTESA.html*

La *intesa* dedica su artículo 5 a la enseñanza de la religión en las escuelas, en términos análogos a otras *intese*:

1. En las escuelas públicas de todo orden y grado la enseñanza es impartida en el respeto de la libertad de conciencia y de la igual dignidad sin distinción de religión. Está excluida cualquier injerencia sobre la educación religiosa de los alumnos pertenecientes a la confesión de los testigos de Jehová.

Los números 2,3,4,5 del artículo 5 regulan el tema del mismo modo que en las *intese* ya transcritas, y que en líneas generales les reconoce el derecho de no aprovecharse de la enseñanza de la religión impartida en escuelas públicas no universitarias, así como que tal enseñanza religiosa no tendrá lugar dentro del horario dispuesto para actividades escolares de otras disciplinas y, por supuesto, no se les puede obligar a realizar actos de culto o practicas religiosas.

3. La educación para la iglesia católica. Su magisterio y su derecho

3.1. La función de la familia y de la escuela en la educación religiosa de los niños y adolescentes

En el Magisterio de la Iglesia, especialmente tras el Concilio Vaticano II, se pone de manifiesto la importancia decisiva de la educación en la vida del hombre y su influjo cada vez mayor en el progreso social contemporáneo.

Los que deben asumir el primer lugar en el papel de educadores, son los padres[35], así se advierte en la Carta a las Familias[36] y en la *Familiaris Consortio* de Juan Pablo II[37]. En el art. 16 de la primera se dice que: "Los padres son *los primeros y principales educadores* de sus propios hijos, y en este campo tienen incluso una *competencia fundamental*: son *educadores por ser padres*. Comparten su misión educativa con otras personas e instituciones, como la Iglesia y el Estado. Sin embargo, esto debe hacerse siempre aplicando correctamente el *principio de subsidiariedad*".

Entre todos los medios de educación después de la propia familia (Petroncelli Hübler, 1987, pp. 101-111), el de mayor importancia es la escuela que, en virtud de su misión, a la vez que cultiva con asiduo cuidado las facultades intelectuales, desarrolla la capacidad del recto juicio, introduce en el patrimonio de la cultura conquistado por las generaciones pasadas, promueve el sentido de los valores, prepara a la vida profesional, fomenta el trato amistoso entre los alumnos de diversa índole

---

[35] El mismo Código civil italiano, establece el deber de educar a la prole. El art. 147 del c.c. de 1942 establecia: "Il matrimonio impone ad ambedue i coniugi l'obbligo di mantenere, educare istruire la prole tenendo conto delle capacità, dell'inclinazione naturale e delle aspirazioni dei figli. L'educacizione e l'istruzione dovono essere conformi ai principi della morale". La reforma del derecho de familia ha cambiado el art. 147: "Il matrimonio impone ad ambedue i coniugi l'obbligo di mantenere, educare istruire la prole tenendo conto delle capacità, dell'inclinazione naturale e delle aspirazioni dei figli". Se omite la referencia a principios morales. Vid., sobre este tema, Palombo (1998).

[36] Carta a las familias de su Santidad Juan Pablo II, como motivo del año de la familia, con fecha de 2 de febrero de 1994 (versión electrónica). Disponible: *http://www/archivalencia.org/document/pontificio/JuanPabloII/jpIICarta94Familias.htm*

[37] Exhortación Apostólica de Su Santidad Juan Pablo II al episcopado, al clero y a todos los fieles de toda la Iglesia, "sobre la misión de la familia cristiana en el mundo actual", de 22 de noviembre de 1981 (versión electrónica). Disponible: *http://www.archivalencia.org/document/pontificio/JuanPabloII/Exhortaciones%20Apostolicas/jpIIExAp81FC.htm.*

BEST COPY AVAILABLE

y condición, contribuyendo a la mutua comprensión; además, constituye como un centro de cuya laboriosidad y de cuyos beneficios deben participar a un tiempo las familias, los maestros, las diversas asociaciones que promueven la vida cultural, cívica y religiosa, la sociedad civil y toda la comunidad humana[38].

Con respecto a la educación religiosa y moral en todas las escuelas, se recuerda a los padres la grave obligación que les atañe de disponer, aun de exigir, todo lo necesario para que sus hijos puedan disfrutar de tales ayudas y progresen en la formación cristiana a la par que en la profana. Además, la Iglesia aplaude cordialmente a las autoridades y sociedades civiles que, teniendo en cuenta el pluralismo de la sociedad moderna y favoreciendo la debida libertad religiosa, ayudan a las familias para que pueda darse a sus hijos en todas las escuelas una educación conforme a los principios morales y religiosos de las familias[39].

Las obligaciones de los pastores de almas, los padres y la escuela, se expresan en las normas del Código de Derecho Canónico[40]. Los fieles, puesto que están llamados por el bautismo a llevar una vida congruente con la doctrina evangélica, tienen derecho a una educación cristiana por la que se les instruya convenientemente en orden a *conseguir la madurez de la persona humana* y al mismo tiempo conocer y vivir el misterio de la salvación (c. 217).

El matrimonio es descrito como la alianza matrimonial, por la que el varón y la mujer constituyen entre sí un consorcio de toda la vida, *ordenado por su misma índole natural* al bien de los cónyuges y a la generación y *educación de la prole*, fue elevada por Cristo Señor a la dignidad de sacramento entre bautizados (c. 1055 &1). En efecto, por haber transmitido la vida a sus hijos, los padres tienen el gravísimo deber y el derecho de educarlos, según la doctrina enseñada por la Iglesia (c. 226 &2). Tienen también la obligación y el derecho de elegir aquellos medios e instituciones mediante los cuales, según las circunstancias de cada lugar, puedan proveer mejor a la educación católica de los hijos (c. 793 &1). Entre los medios para realizar la educación, las escuelas constituyen una ayuda primordial para los padres en el cumplimiento de su deber de educar (c. 796 &1). Deben esforzarse los fieles para que, en la sociedad civil, las leyes que regulan la formación de los jóvenes provean también a su educación religiosa y moral en las mismas escuelas, según la conciencia de los sus padres (c. 799).

3.2. La educación católica, patrimonio de la cultura

El Papa en un Discurso a la asamblea nacional italiana destaca que "el tema del encuentro: 'Hacia un proyecto de escuela en el umbral del siglo XXI', indica claramente que sabéis mirar adelante y caminar con una perspectiva que no sólo es específica de la escuela católica, sino que también *responde a los interrogantes que hoy se plantean todas las instituciones escolares*"[41].

En la Europa unida que se va construyendo, donde las tradiciones culturales de cada nación están

[38] Se destaca la función de la escuela en el art. 5 de la Declaración sobre la educación cristiana, *gravissimum educationis*, de Su Santidad Pablo VI, de 28 de octubre de 1965 (versión electrónica). Disponible: *http://www.archivalencia.org/document/vaticanoII/VatIIGE.htm*.

[39] Art. 7 de la Gravissimum educationis.

[40] Vid., sobre este tema, Mogavero (1987, pp.141-151); Bonnet (2000, pp. 81-101).

destinadas a confrontarse, integrarse y fecundarse recíprocamente, es más amplio aún el espacio para la escuela católica que, por su misma naturaleza, está abierta a la universalidad y se funda en un proyecto educativo que muestra las raíces comunes de la civilización europea. También por esta razón es importante que la escuela católica en Italia no se debilite, sino que más bien encuentre nuevo vigor y energía. En efecto, sería muy extraño que su voz se hiciera demasiado débil precisamente en la nación que, por su tradición religiosa, su cultura y su historia, tiene una misión especial que cumplir con vistas a la presencia cristiana en el continente europeo (cfr. Carta a los obispos italianos, 6 de enero de 1994, n. 4)"[42].

3.3. La función de utilidad pública de la escuela católica: síntesis de fe y cultura

De la naturaleza de la escuela católica deriva también uno de los elementos más expresivos de la originalidad de su proyecto educativo: la síntesis entre cultura y fe. En efecto, el saber, considerado en la perspectiva de la fe, llega a ser sabiduría y visión de vida. El esfuerzo para conjugar razón y fe, llegado a ser el alma de cada una de las disciplinas, las unifica, articula y coordina, haciendo emerger en el interior mismo del saber escolar, la visión cristiana del mundo y de la vida, de la cultura y de la historia. En el proyecto educativo de la escuela católica no existe, por tanto, separación entre momentos de aprendizaje y momentos de educación, entre momentos del concepto y momentos de la sabiduría[43].

De todo esto se deduce que la escuela católica está al servicio de la sociedad y *desarrolla un servicio de utilidad pública* y, aunque siendo clara y manifiestamente configurada según la perspectiva de la fe católica, no está reservada a solo los católicos, sino abierta a todos los que demuestren apreciar y compartir una propuesta educativa cualificada[44].

4. Modo de educar

Se debe entender la escuela como lugar de cultura y como lugar de vida. De ahí que sea necesario superar las exigencias pactadas en el Acuerdo con la Iglesia Católica, de oferta obligatoria de la asignatura de enseñanza de la religión, y asumir plenamente una dimensión pedagógica: el educador deviene como mediador cultural entre el niño o adolescente y la realidad tanto interna como externa a él.

El modelo curricular debe ser elaborado, partiendo de una concepción unitaria del ser humano, para ello se requieren estrategias educativas que busquen la promoción humana y cultural de la persona, la búsqueda de la identidad cultural y la valoración de la diversidad.

---

[41] Discurso del Papa su Santidad Juan Pablo II a la asamblea nacional italiana sobre la escuela católica, "La escuela católica se funda en un proyecto educativo que muestra las raíces de la civilización europea", con fecha de 30 de octubre de 1999 (versión electrónica). Disponible:
http://www. archivalencia.org/document/pontificio/Juan PabloII/Discursos/jpIIdisc991030.EscuelaCatolica.htm

[42] *Ibidem*, n. 2.

[43] Art. 14 del documento sobre *La Escuela Católica en los umbrales del Tercer Milenio*, de la Congregación para la educación católica (para los Seminarios e Institutos de Estudio), con fecha de 28 de diciembre de 1997.

[44] Art. 16. La Escuela Católica en los umbrales del Tercer Milenio.

Los contenidos de la enseñanza de la religión católica se extienden sobre un amplio arco de realidad en el que los niños viven: desde la naturaleza en la que están inmersos, a los acontecimientos fundamentales de la existencia humana, a la fraternidad, al Evangelio, a las manifestaciones litúrgicas y a la religiosidad popular, hasta a las expresiones de la poesía y del arte cristiano (Cataneo, 1991, pp. 19-20).

Se podrían resumir en cinco los ámbitos de investigación y análisis: 1. Relación con el ambiente. 2. Relación con los signos y símbolos cristianos. 3. Relación con los figuras religiosas. 4. Relación con los ritos comunitarios. 5. Conceptos religiosos, éticos y sociales.

Entre los ritos comunitarios tenemos la fiesta, la misa, el bautismo, la primera comunión, la confirmación, matrimonio, funeral, procesión, canto, y oración.

Con respecto a los ritos y la Sagrada Liturgia[45], para asegurar la plena eficacia es necesario que los fieles se acerquen a la Sagrada Liturgia con recta disposición de ánimo, de ahí que la sagrada liturgia no agote toda la actividad de la Iglesia, pues para que los hombres puedan llegar a la Liturgia es necesario que antes sean llamados a la fe y a la conversión.

De ahí la necesidad de promover la acción evangelizadora de la Iglesia. Evangelizar significa para la Iglesia llevar la Buena Nueva a todos los ambientes de la humanidad y, con su influjo, transformar desde dentro, renovar a la misma humanidad[46] El Evangelio, y por consiguiente la evangelización, no se identifican ciertamente con la cultura y son independientes con respecto a todas las culturas. Sin embargo, el reino que anuncia el Evangelio es vivido por hombres profundamente vinculados a una cultura y la construcción del reino no puede por menos de tomar los elementos de la cultura y de las culturas humanas. Independientes con respecto a las culturas, Evangelio y evangelización, no son necesariamente incompatibles con ellas, sino capaces de impregnarlas a todas sin someterse a ninguna[47].

La ruptura entre Evangelio y cultura es sin duda alguna el drama de nuestro tiempo. De ahí que haya que hacer todos los esfuerzos con vistas a una generosa evangelización de la cultura, o más exactamente de las culturas. Estas deben ser regeneradas por el encuentro con la Buena Nueva[48]. Para hacerlo es necesario anunciar el Evangelio en la lengua y la cultura de los hombres.

Entre todos los medios de evangelización conviene destacar algunos, para entender porqué la Iglesia Católica, desea mantener en las escuelas públicas, ciertas prácticas de culto y ritos[49].

---

[45] No debe olvidarse la Constitución sobre la Sagrada Liturgia "Sacrosantum concilium", de Su Santidad Pablo VI, de 4 de diciembre de 1963 (versión electrónica). Disponible: *http://www.archivalencia.org/document/vaticanoII/VatIISC.htm*. En ésta se nos dice que toda celebración litúrgica, por ser obra de Cristo, sacerdotes y de su Cuerpo, que es la Iglesia, es acción sagrada por excelencia, cuya eficacia, con el mismo título y en el mismo grado, no la iguala ninguna otra acción de la Iglesia (art. 7. p. 3).

[46] Exhortación Apostólica de su Santidad Pablo VI, *Evangelii Nuntiandi*, al episcopado, al clero y a los fieles de toda la Iglesia acerca de la evangelización en el mundo contemporáneo, n. 18. (versión electrónica). Disponible: *http://www. Archivalencia.org/document/Pablo VI/PVIEvanNunti.htm*.

[47] Art. 4 del Documento del Consejo Pontificio para la cultura: Para una pastoral de la cultura, 23 de mayo de 1999 (versión electrónica). Disponible: *http://www.archivalencia.org/document/santasede/99pococulPastCult.htm*.

[48] Exhortación Apostólica de su Santidad Pablo VI, *Evangelii Nuntiandi*, nn. 18-20.

[49] "Dado que toda verdad de fe es generadora de educación y de vida, es preciso guiar prontamente a los alumnos a descubrir estas conexiones.
La vida de fe se manifiesta con actos de religión. El profesor ayuda a los alumnos a abrirse confidencialmente al Padre, al Hijo y al

Hay que apuntar, en primer lugar, a la predicación viva. La fe viene de la audición, es decir, es la Palabra oída la que invita a creer[50]. En la misma línea, tenemos la liturgia de la palabra. La homilía es un instrumento válido y muy apto para la evangelización, *inserida de manera singular en la celebración eucarística, de la que recibe una fuerza y vigor particulares*, tienen ciertamente un puesto especial en la evangelización[51].

La formación exige la enseñanza catequética. La inteligencia, sobre todo tratándose de niños y adolescentes, necesita aprender mediante una enseñanza religiosa sistemática los datos fundamentales, el contenido vivo de la verdad que Dios ha querido transmitirnos y que la Iglesia ha procurado expresar de manera cada vez más perfecta a lo largo de la historia. A nadie se le ocurrirá poner en duda que esta enseñanza se ha de impartir *con el objeto de educar las costumbres, no de estacionarse en un plano meramente intelectual*[52]. Con toda seguridad, el esfuerzo de evangelización será grandemente provechoso, a nivel de la *enseñanza catequética dada en la Iglesia, en las escuelas donde sea posible o en todo caso en los hogares cristianos, si los catequistas disponen de textos apropiados*, puestos al día sabia y competentemente, bajo la autoridad de los Obispos. Los métodos deberán ser adaptados a la edad, a la cultura, a la capacidad de las personas, tratando de fijar siempre en la memoria, la inteligencia y el corazón las verdades esenciales que deberán impregnar la vida entera.

La Escuela es por definición uno de los lugares de iniciación cultural y en algunos países y tras muchos siglos, uno de los lugares privilegiados de transmisión de una cultura forjada por el cristianismo. Ahora bien, si en algunos países la "instrucción religiosa" encuentra su lugar, no sucede lo mismo en la mayor parte de los países secularizados. En una y otra situación, se plantea el mismo problema fundamental: la relación entre cultura religiosa y catequesis. Se teme, no sin razón, que la imposición a todos de la asignatura de "religión" obligue a los que están encargados de impartirlas, a atenerse, en realidad, a una simple cultura religiosa. De hecho, cuando se reduce el número de los que han recibido regularmente catequesis, la cultura religiosa, no asegurada por ningún otro medio, corre el riesgo de perderse a corto plazo en las nuevas generaciones para un gran número. De ahí la urgencia de reevaluar la relación entre cultura religiosa y catequesis y de traducir de una manera nueva la articulación entre la necesidad de presentar a los alumnos una información religiosa exacta y objetiva, ausente en ocasiones, y la importancia capital del testimonio de la fe[53].

De ahí que, se acabaría incluso por quitar a los sacramentos gran parte de su eficacia, si se administraran sin darles un sólido apoyo de catequesis sacramental y de catequesis global. La finalidad de la evangelización es precisamente la de educar en la fe de tal manera que conduzca a cada cristiano

---

Espíritu Santo. Esto se realiza en la oración privada y en la litúrgica, que no es una de tantas formas de orar: es la oración oficial de la Iglesia, que actualiza el misterio de Cristo en nosotros. Especialmente mediante el sacrificio y sacramento eucarístico y el sacramento de la reconciliación. Se actuará de manera que la práctica religiosa no se sienta como una imposición externa, sino como libre y afectuosa respuesta a Dios, que nos ha amado primero". (López Medel, 1989, pp. 126-127).

[50] *Evangelii Nuntiandi*, n. 42.

[51] *Ibídem*, n. 43.

[52] *Ibídem*, n. 44.

[53] Art. 30 del Documento del Consejo Pontificio para la cultura, para una Pastoral de la Cultura. 23 de mayo de 1999. Presidente, Paul Cardinal Poupard; Secretario, Bernard Arctura, O. Praem.

a vivir –y no a recibir de modo pasivo o apático– los sacramentos como verdaderos sacramentos de la fe[54].

5. Diálogo con los Estados y la comunidad civil

En esta perspectiva, la escuela católica establece un diálogo sereno y constructivo con los Estados y con la comunidad civil. El diálogo y la colaboración deben basarse en el mutuo respeto, en el reconocimiento recíproco del propio *rol* y en el servicio común al hombre. Para llevar a cabo esto, la escuela católica se integra de buen grado en los planes escolares y cumple la legislación de cada país, siempre que éstos sean respetuosos de los derechos fundamentales de la persona, comenzando del respeto a la vida y a la libertad religiosa. La relación correcta entre Estado y escuela, no sólo católica, se establece a partir no tanto de las relaciones institucionales, cuanto del derecho de la persona a recibir una educación adecuada, según una libre opción. Derecho al que se responde según el principio de la subsidiariedad. En efecto, "el poder público, a quien corresponde amparar y defender las libertades de los ciudadanos, atendiendo a la justicia distributiva, debe procurar distribuir los subsidios públicos de modo que los padres puedan escoger con libertad absoluta, según su propia conciencia, las escuelas para sus hijos". En el marco no sólo de la proclamación formal, sino del efectivo ejercicio de este derecho fundamental del hombre se pone, en algunos países, el problema crucial del reconocimiento jurídico y financiero de la escuela no estatal. Hacemos nuestro el deseo recientemente expresado una vez más por Juan Pablo II, de que en todos los países democráticos "se ponga en práctica una verdadera igualdad para las escuelas no estatales, que al mismo tiempo respete su proyecto educativo"[55].

La principal cuestión que hay que afrontar, para salir de una situación que se está volviendo cada vez más insostenible, es sin duda la del pleno reconocimiento de la igualdad jurídica y económica entre escuelas estatales y no estatales, superando antiguas resistencias ajenas a los valores de fondo de la tradición cultural europea. Por desgracia, los pasos que se han dado recientemente en esta dirección, aunque sean apreciables en algunos aspectos, siguen siendo insuficientes[56].

6. Conclusiones

La objeción de conciencia es un fenómeno tan antiguo como el ser humano, pero cuya regulación y aceptación jurídica se la debemos a la lucha de los objetores al servicio militar. Se produce como un enfrentamiento entre conciencia y ley, o más bien entre el deber que impone un precepto jurídico y el deber que impone la conciencia, que puede obedecer a motivos éticos, religiosos, morales, filosóficos u otros similares y no políticos. Los padres de alumnos que profesan religiones distintas de

---

[54] *Evangelium Nuntiandi*, n. 47.

[55] *La Escuela Católica en los umbrales del Tercer Milenio*, de la Congregación para la educación católica (para los Seminarios e Institutos de Estudio), con fecha de 28 de diciembre de 1997, n. 17.

[56] Discurso del Papa su Santidad Juan Pablo II a la Asamblea Nacional Italiana sobre la escuela católica, "La escuela católica se funda en un proyecto educativo que muestra las raíces de la civilización europea", con fecha de 30 de octubre de 1999 (versión electrónica), n.3.2. Disponible:
http://www. archivalencia.org/document/pontificio/Juan PabloII/Discursos/jpIIdisc991030.EscuelaCatolica.htm.

la católica, no se enfrentan a un deber que obligue a sus hijos a asistir a rito litúrgico alguno. La participación en cualquier acto de culto católico es tan libre, como la elección de recibir o no una asignatura de enseñanza de la religión.

En este trabajo, la libertad en igualdad es la otra reivindicación de las padres no católicos, sin embargo, la igualdad no es igualitarismo ni uniformidad. El arraigo de la religión católica en Italia no es el mismo que el de otras religiones, de ahí que se justifique un trato específico por su propio peso social, histórico y cultural.

En la misma línea de relación entre los principios informadores del Derecho y las libertades públicas, debemos advertir que la laicidad que se predica del Estado no equivale a neutralidad de los alumnos en materia religiosa, esto conculcaría la libertad religiosa de los ciudadanos a cuyo servicio debe estar el aparato estatal.

Por el contrario, no se predicaría la laicidad del Estado, si se adopta una dirección política en materia educativa que imponga un determinado tipo de ideología (confesionalidad ideológica), aplicando el lema leninista: Dame la escuela y dominaré el mundo.

La escuela puede, efectivamente, ser puente hacia el mundo, si se garantiza la libertad de la escuela, del pensamiento y de la ciencia. Ahora bien, la acción educadora de la escuela es subsidiaria respecto de la familia.

Entre las propuestas de soluciones legislativas podemos aportar las siguientes: la consideración de la formación religiosa como integrante de una educación total humana, si bien su obligatoriedad se reduce a la oferta de la misma como asignatura; la consideración de la libre práctica de los actos de culto como parte de la conciliación entre fe, cultura y vida; el respeto a la libertad de conciencia y a la libertad religiosa de los individuos y las comunidades; y la tendencia hacia un régimen de igualdad de derechos y deberes tanto en centros docentes estatales como no estatales. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Documentos de la Iglesia Católica. En htpp/w.w.w. archivalencia.org.es/ [2002, mayo].
- Bertolino, R. (1989). L'insegnamento della religione nella scuola pubblica. En W.AA. *Las relaciones entre Iglesia y el Estado. Estudios en memoria del Prof. Lombardía* (pp. 675-691). Madrid: Universidad Complutense. Editoriales de Derecho reunidas; Pamplona: Universidad de Navarra, D.L.
- Bonnet, P.A. (2001). Educazione nella fede, educazione alla fede e magistero della Chiesa. *Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica, 1*, aprile, IX, 81-101.
- Bordonali, S. (1989). Sulla laicità dell'ora di religione cattolica. *Il Diritto di famiglia e delle persone*, V. 3, 444-473.
- Caselatti, M.E. (1990). *L'educazione dei figli nell'ordinamento canonico*. Padova: CEDAM.
- Cataneo, P. (1991). *L'educazione religiosa nella scuola dell'infanzia. Esperieze di recerca-azione ed itinerari operativi*. Giseppina Zuccari, Torino, Archidicesi di Udine. I.R.R.S.A.E Del Friuli Venezia Giulia. Leumann. Torino: Elle Di Li, cop.
- Cavana, P. (1993). Ancora sugli atti di culto nella scuola: osservazione alla luce di una recente sentenza. *Il Diritto Ecclesiastico*, Parte I, 929-954.
- Choper, J.H. (1963). Religion in the public schools: A proposed Constitutional Standard. *Minnesota Law Review*, XLVII, 33, 33-50.
- Cochran, C.E. (1990). *Religion in public and private life*. New York; London: Routledge.
- Coppola, R. (1995). Le modifiche apportate all'IRC dalla giurisprudenza della Corte Costituzionale. En G. Dammacco (Ed.), *L'insegnamento della religione cattolica in una società pluralista* (pp.50-65). Bari.
- Cubillas Recio, L.M. (1997). *Enseñanza confesional y cultura religiosa. Estudio jurisprudencial*. Valladolid: Secretariado de publicaciones. Intercambio científico, Universidad de Valladolid.
- Dalla Torre, G. (1989). *Il fattore religioso nella Costituzione*. Torino: Giappichelli.
- Durso, K.E. (1994). The Voluntary School Prayer Debate: A separationis Perspective. *Journal of Church and State, 36*(1), 79-96.
- Editoriale (2002). Via il Crocifisso dalle scuole italiani? *La Civiltà Cattolica*, Vol. I, *I*, 3-9.
- Ferrari Da Passano, P. (1991). La sentenza della Corte Costituzionale sull'insegnamento della religione cattolica. *La Civiltà Cattolica, 1*, 361-368.
- Ferrari, G. (1994). Secolarizzazione del Diritto e secolarizzazione dell'uomo. *Il Politico, LIX*, 39, 300-320.
- Fordham, J.B. (1964). The implications of the Supreme Court Decisions Dealing with Religious Practices in the Public Schools. *Journal of Church and State, 6*. Winter, 1, 44-60.
- González Del Valle, J.M. (1994). La enseñanza religiosa. En *Tratado de Derecho Eclesiástico*. Pamplona: EUNSA.
- López Medel, J. (1989). *Enseñanza de la religión en una sociedad democrática*. Colecciones TAU: Ávila.
- Manion, M. (1992). Parental Religious Freedom, The rights of children and the role of the State. *Journal of Church of State, 34*, 77-92.

- Mogavero, D. (1987). L'insegnamento della religione nelle scuole secondo il codice di Diritto Canonico. *Monitor Ecclesiasticus*, CXII, 141-151.
- Musgrove, F. (Ed.) (1976). *The Family, Education and Society*. London: Henley, Routledge and Degan Paul Limited.
- Palombo, V. (1998). Brevi chiose in tema di educazione religiosa dei figli. *Il Diritto Ecclesiastico*, Parte II (1), 7-11.
- Petroncelli Hübler, F. (1987). Diritti e doveri della famiglia nell'educazione cristiana. *Monitor Ecclesiasticus*, CXII, 101-111.
- Pirone, L. (1998). Osservazioni in tema di libertà religiosa nella realtà familiare. *Il Diritto Ecclesiastico*, CLX. III, Parte I, 666-681.
- Pizzorusso, A. y Rossi, E. (1997). L'École, la Religione et la Constitution. *Annuare International de Justice constitutionnelle*, XI, 263-273.
- Roca, M.J. (1992). *La declaración de la propia religión o creencias en el Derecho español*. Santiago de Compostela: Universidade. Servicio de Publicacións e Intercambio científico.
- Roca, M.J. (1996). La neutralidad del Estado: Fundamento doctrinal y actual delimitación en la jurisprudencia. *Revista española de Derecho Constitucional*, año XVI, 48 (sept.-dic.), 251-272.
- Rodottà, S. (1974). *Problemi dell'obiezione di coscienza*. Bologna: Il Mulino.

Una sociedad anestesiada: la educación como alternativa para salir de la anestesia

SE ABORDA UN PROBLEMA LATENTE EN LA SOCIEDAD Y QUE ES FUENTE DE CONTINUOS EQUÍVOCOS: UNA SOCIEDAD BAJO LOS EFECTOS DE LA ANESTESIA PROVOCADA POR LA COLONIZACIÓN ECONÓMICA DE LA ESFERA PÚBLICA. LAS REACCIONES POLÍTICAS Y SOCIALES, EN LA DECLARACIÓN DE BERLÍN (2000), BUSCAN UNA SALIDA A UNA CONCEPCIÓN SOCIAL REGIDA BAJO CRITERIOS LIGADOS AL PROCESO QUE SE DERIVA DE LAS LEYES DE MERCADO. LA NOCIÓN DE ÁMBITO, QUE SE PROPONE, ES DE GRAN UTILIDAD A LA HORA DE ACOGER EL DESAFÍO DE CARACTERIZAR LA GLOBALIZACIÓN. ESTA NOCIÓN NOS PONE SOBRE LA PISTA PARA SALIR DE LA ANESTESIA. LA EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA, TAL Y COMO LA PROPONE NAVAL, NOS PARECE UNA ALTERNATIVA VÁLIDA PARA SALIR DE LA ANESTESIA EN QUE LA SOCIEDAD Y EL CIUDADANO ESTÁN INMERSOS.

PALABRAS CLAVE: SOCIEDAD, EDUCACIÓN, CIUDADANÍA, ÁMBITO.

IN SOCIETY, THERE IS A LATENT PROBLEM THAT IS A PERENNIAL SOURCE OF MISTAKES: THE DOMINANCE OF THE ECONOMIC PARADIGM IN THE PUBLIC FORUM HAS A DOPING EFFECT IN PEOPLE'S MINDS. AS A RESPONSE TO THE DECLARATION OF BERLIN (2000), SOCIAL AND POLITICAL EFFORTS EMERGED TRYING TO ABANDON A CONCEPTION OF SOCIETY THAT IS GOBERNED BY CRITERIA THAT ARE DERIVED FROM THE LAWS OF THE ECONOMIC MARKETS. THE CONCEPT OF DOMAIN THAT IS PROPOSED HERE OFFERS GREAT ADVANTAGES IN FACING THE CHALLENGES THAT COME WITH GLOBALIZATION. THIS NOTION INDICATES A WAY OUT OF THE LETHARGY. WE THINK THAT MORAL AND CIVIC EDUCATION, AS PROPOSED BY NAVAL, CAN PROVIDE THE NEEDED ANTIDOTE.

KEYWORDS: SOCIETY, EDUCATION, CITIZENSHIP, DOMAIN.

Ed003

Alfredo Rodríguez Sedano

Profesor de Sociología de la Educación.
Universidad de Navarra
arsedano@unav.es

Juan Carlos Aguilera

Profesor de Ética.
Universidad Adolfo Ibáñez (Chile)
jcaguilera@udd.cl

1. Dos perspectivas complementarias

Comenzaremos centrando el problema en dos perspectivas complementarias: por un lado, la propuesta de Max Weber que lleva a cabo en *La Ética Protestante y el espíritu capitalista* (1995) y, de otro, la que sugiere Ludwig von Mises (1968) en su teoría de *La Acción Humana*.

Una mirada retrospectiva nos da la posibilidad de afirmar que a finales del siglo XX se ha cumplido aquella profecía weberiana por la que asistimos a un desencantamiento de la realidad. Sin embargo, el comprensible desencanto weberiano –puesto de manifiesto en *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*, como consecuencia de que la autonomización de la economía suponga la autonomización de la moral–, no debería hacernos pasar por alto la cuestión crucial a la que alude: la preocupante supeditación del espíritu de empresa y su potencial ético a los automatismos económico-financieros. En la medida en que la profesión empresarial se desvincula de su *ethos* y pasa a ser guiada por la pura racionalidad estratégica, en el capitalismo vuelven a hacer acto de presencia rasgos de su proto-historia, el más significativo de los cuales es el que Weber llamó "capitalismo aventurero". La raíz de ese desencanto está, como apunta Múgica (1998), en el desenfoque con el que aborda el tema de la diferenciación social; es decir, el recurso al espíritu cristiano-calvinista del capitalismo como elemento unificador o de síntesis inicial. La consecuencia es clara: una sociedad anestesiada por la ausencia de aliento moral fruto de la autonomización[1]. A una sociedad así no le queda más remedio que ser excluyente. La base que la sustenta, ética y metodológicamente, hace inviable la integración. El multiculturalismo se presenta como el marco en el que se desarrollan las relaciones sociales en un mundo global.

La herencia weberiana ha dejado muchas cuestiones pendientes. Como señala Martín (1991, p. 151) "están en juego cuestiones tan decisivas como la fundamentación de los valores sociales y su posible validez transcultural, así como el sentido de la naturaleza humana, al menos como término de referencia de los sistemas culturales. Pero están también en juego cuestiones directamente relacionadas con el cambio social, el sentido de la racionalidad y su relación con la libertad, la conexión indiscutible entre las formas de organización de la sociedad, la realización personal y la felicidad". Los avances científicos y tecnológicos despojados de su carácter subordinado, así como un amplio desarrollo económico y la exclusiva caracterización de la globalización en términos de mercado, hace que progresivamente los ciudadanos se sientan más extraños en el hábitat que les circunda.

Si hoy hubiese que centrar la clave de ese desencanto, habría que hacer referencia al paradigma imperante: el de la certeza[2]. La razón es bien clara: se salta de objetividad en objetividad y se pierde

[1] Esta cuestión ya fue abordada por uno de los autores: Rodríguez (1999a y 1999b). Giddens resalta certeramente la influencia de la sociología comprensiva de Weber en la actividad empresarial y organizacional. Aunque un poco extensa, me parece que merece la pena reproducir en su totalidad su cita: "la importancia del calvinismo y de otras ramas del protestantismo ascético, tal y como Weber dejó bien claro en *La ética protestante*, no radica en el hecho de que causaran la aparición del capitalismo moderno, sino que proporcionaron un ímpetu irracional a la búsqueda disciplinada de beneficios monetarios en el marco de una vocación especificada; y por tanto dejaron las puertas abiertas al desarrollo posterior de diferentes tipos de racionalización de la actividad estimulados por la voraz expansión del capitalismo. El protestantismo ascético sancionó la división del trabajo, que era un elemento fundamental del capitalismo moderno, y que inevitablemente unía la propagación del capitalismo al avance de la burocracia. La división burocratizada del trabajo, que, con el posterior desarrollo del capitalismo, caracterizaría todas las instituciones sociales más importantes, funcionó a partir de entonces mecánicamente, y ya no necesitó de la ética religiosa en la que originariamente se había basado" (Giddens, 1997, p. 51).

[2] Se utiliza aquí este término en el sentido que lo propone MacIntyre y lo recoge Llano: "el ideal metódico del paradigma de la certeza implica una racionalidad monocorde y unívoca, mientras que el paradigma de la verdad supone un uso abierto y analógico de la razón. Lo que se procura según el primer modelo es la seguridad de no verse sometido a la incertidumbre o incurrir en error, para

el encanto del misterio, de la novedad, que toda realidad encierra: la manifestación. Covey (1989) recoge esta idea al relatar la situación que encuentra en una estación de metro en la que suben al vagón un hombre con dos niños. Uno de los pasajeros molesto por el ruido de los niños trata de recriminar la actitud del hombre mayor. Al hacerlo se entera de que la mujer del hombre a quien recrimina su poca actitud cívica acaba de morir y los niños desconocen esa situación. Al llegar a casa su padre les dará la noticia.

El resultado de la apertura a lo real conlleva un cambio de paradigma en el pasajero molesto. Ciertamente, cuando el padre sube con sus dos hijos al vagón, el pasajero molesto trata de explicar una realidad desde el paradigma de la certeza, es decir, objetiva una manifestación quedándose en la verosimilitud de lo manifestado. Para ello se queda con las variables suficientemente explicativas de la realidad que observa y juzga. Pero al hacerlo se equivoca, desconoce todos los elementos de esa realidad pues ha dejado fuera otras variables de modo que la objetividad le proporciona una explicación condicional –no causal– de acuerdo con las variables que hacen verosímil esa objetividad de la manifestación. ¿Cómo logra tener todos los elementos de esa realidad? ¿Cómo logra captar la verdad de esa manifestación? Cuando decide abrirse a la realidad misma. Entonces el cambio de paradigma –de la certeza a la verdad– se produce porque "el abrirse de la intimidad implica que en el mundo aparece lo que no existía antes en él" (Polo, 1996, p. 132). Lo que parecía un problema deja de serlo, pues el verdadero problema es el que tiene el padre a quien la mujer se le está muriendo.

Instalados en el paradigma de la certeza la sociedad se nos vuelve más problemática, pues perdemos las claves que nos permiten resolver los problemas que se plantean, y las actitudes, consecuentemente, se manifiestan más inhumanas. La base que lo sustenta es el individualismo sin aliento moral, donde la moralidad queda reducida a la privacidad y se le niega su carácter incondicional[3]. En otras palabras, la certeza tan anhelada se cobra una víctima: los juicios de valor inherentes a cualquier manifestación. La expulsión de la moral y su consiguiente reducción al ámbito privado anestesia el sentido de la

evitar los enfrentamientos y la necesidad de rectificar. El segundo enfoque, por el contrario, incita a embarcarse en indagaciones de resultado incierto, en las que se contraponen dialécticamente (en sentido aristotélico) las diversas concepciones, hasta dar con una de ellas que está presupuesta en todas las demás, pero que a su vez se somete continuamente a prueba, haciéndola máximamente vulnerable, ya que el interés predominante no es el mantenimiento de una tesis sino el avance en el conocimiento de la realidad" (A. Llano, 1999, p. 58).

[3] La relación de valor rickertiana hace posible la objetividad del objeto histórico, pero con una peculiar añadidura en el planteamiento weberiano. La diferencia en el modo de entender la relación de valor está en la relación que se establece entre el objeto histórico y los valores. Para Rickert esta relación constituía el fundamento incondicional del objeto histórico, ya que los valores son universales y necesarios; para Weber esta relación no pasa de ser una selección, pues los criterios que rigen la selección de entre una multiplicidad de datos no son universales y necesarios –"es imposible deducir de manera unívoca contenidos de cultura que sean obligatorios, y por cierto tanto menos cuanto más abarcadores sean los contenidos en cuestión" (Weber, 1982, p. 46)– sino, a su vez, el fruto de una selección. Afirma Weber que "extraer una decisión de aquella ponderación (se refiere al papel de la crítica técnica en cuanto que se sopesan entre sí fines y consecuencias de la acción) no constituye ya una tarea posible para la ciencia; es propia del hombre que quiere: este sopesa los valores en cuestión, y elige entre ellos, de acuerdo con su propia conciencia y su cosmovisión personal. La ciencia puede proporcionarle la conciencia de que toda acción implica una toma de posición en cuanto a determinados valores y por regla general en contra de otros. Pero practicar la selección es asunto suyo". (Weber, 1982, p. 42).

acción para quien la realiza. De este modo podríamos caracterizar la sociedad actual como bulimia consumista y anorexia cultural[4], fórmula que parece muy acertada para expresar las consecuencias de esta anestesia.

El desarrollo ligado al proceso que se deriva de las leyes de mercado empobrece notablemente a las personas, ejes del auténtico desarrollo. No se trata de negar la validez del desarrollo económico, sino de no reducir el desarrollo en sentido amplio a claves estrictamente económicas. Si anteriormente se aludía a Weber para explicar el porqué de esta sociedad anestesiada, no se puede ignorar la contribución miseana a la anestesia con su Teoría General de la Acción Humana. Si la herencia weberiana dejó cuestiones pendientes, la herencia de Mises cierra las puertas con su propuesta *praxeológica* e incide aún más en el coma.

Brevemente, el planteamiento de Mises se centra en considerar que la acción humana es elegir, preferir y desear[5]. Desde esta perspectiva, no cabe duda que será la *praxeología*[6] la ciencia que está en mejores condiciones para entender un cabal desarrollo de la persona. Pero no es menos cierto que el reduccionismo que conlleva esta Teoría General de la Acción Humana deja fuera otros muchos motivos de actuación de las personas que no pueden contemplarse en ese modelo[7].

La razón de este reduccionismo, de graves consecuencias sociales por los fenómenos que provoca, hay que verlo en el punto de partida de la praxeología. Se trata de una reflexión acerca de la esencia de la acción, fundada sobre el carácter esencial y necesario de la estructura lógica de la mente humana. El planteamiento de Mises (1968, p. 64) es un *apriorismo* metodológico que tiene como presupuesto "un conjunto de fenómenos para captar la realidad", los cuales "son lógicamente anteriores a toda experiencia". Esta estructura, de presupuestos neokantianos, es la que hace posible la praxeología. Bajo esta perspectiva, "la acción es la manifestación de la voluntad del hombre". En cuanto satisfacción de ciertos deseos del hombre que actúa, la acción humana es siempre y necesariamente racional. De ahí que sea imposible distinguir y juzgar sobre los fines. Cualquier distinción entre necesidades naturales y racionales, de un lado, y necesidades artificiales o irracionales, de otro, desaparece. Para Mises (1968, p. 25), "la vida es para el hombre el resultado de una elección, o sea, de un juicio valorativo".

---

[4] Esta caracterización está tomada de Alejandro Llano en un seminario para profesores que sobre "Humanismo cívico" impartió el 2 de junio de 2000 en la Universidad de Navarra.

[5] "La acción no consiste simplemente en preferir. El hombre puede sentir preferencias aun en situaciones en que las cosas y los acontecimientos resultan inevitables (...). Ahora bien, quien sólo desea y espera, no interviene activamente en el curso de los acontecimientos (...). El hombre, en cambio, al actuar, opta, determina y procura alcanzar un fin. De dos cosas que no pueda disfrutar al tiempo, elige una y rechaza la otra. La acción, por tanto, implica, siempre y a la vez preferir y renunciar" (Mises 1968, p. 39).

[6] "La *praxeología* no es una ciencia histórica, sino teórica y sistemática (...). Aspira a formular teorías que resulten válidas en cualquier caso en el que efectivamente concurran aquellas circunstancias implícitas en sus presupuestos y construcciones. Sus afirmaciones y proposiciones no derivan del conocimiento experimental. Como los de la lógica y la matemática, son *a priori*. Su veracidad o falsedad no puede ser contrastada mediante el recurso a acontecimientos ni experiencias. Lógica y temporalmente, son anteriores a cualquier comprensión de los hechos históricos. Constituyen obligado presupuesto para la aprehensión intelectual de los sucesos históricos. Sin su concurso, los acontecimientos se presentan ante el hombre en caleidoscópica diversidad e ininteligible desorden" (Mises, 1968, p. 59).

[7] A este propósito es ilustrativo y sugerente el artículo publicado por Argandoña (1999). En la crítica que hace de Hayek se encuentra implícito el pensamiento de Mises aquí aludido.

Para el tema que nos ocupa, baste señalar que la aportación de Mises no hace sino recalcar los automatismos de la ciencia económica propios del espíritu capitalista. La praxeología confirma la destrucción de los valores que son ajenos a la elección en busca de un estado más satisfactorio en aras de una pretendida objetividad para la ciencia. La separación entre juicios de hecho y juicios de valor clausura el carácter de apertura y no recoge el dinamismo de la realidad expresado en toda manifestación. Confina la racionalidad, de acuerdo con el carácter apriorístico de la praxeología, a un marcado subjetivismo, lo que suscita un problema epistemológico que va a presidir el posterior desarrollo de la ciencia[8].

2. Una bombona de oxígeno

Frente al planteamiento ligado al proceso que se deriva de las leyes de mercado, la Declaración de la reunión de Berlín del año 2000, firmada por catorce jefes de Estado y de Gobierno y fundamentada en tres pilares (fomentar el bienestar, reformar la sociedad civil y mejorar la cooperación internacional), permite abrir una puerta a la esperanza. Progresivamente, no al ritmo deseable, los gobiernos van siendo conscientes del cambio social que se está produciendo. Quizás falten elementos que den más consistencia a sus propuestas, sin embargo, no cabe duda de que esos pilares constituyen un paso más en la recuperación de ese desencanto al que aludía en un principio.

No obstante, no conviene llevarse a engaño. La tarea no parece que sea exclusivamente de los gobiernos. Parte, y parte importante, corresponde a los teóricos que den las claves adecuadas para una recta interpretación de los medios que de la forma más adecuada contribuyan al desarrollo social y cívico. Y en esto hay mucho trabajó por hacer. Como se apuntó en otra ocasión (Rodríguez, 2000a), la tarea hay que centrarla en acercar más el discurso teórico a la realidad práctica. En esta convergencia radica uno de los retos más apasionantes que plantea actualmente la ciencia. El acento habría que ponerlo en la teoría de la acción que se propone y el conocimiento que nos acerca a la acción misma. Y es sobre los aciertos precedentes, por donde se debe comenzar a edificar. Aún más, si ese reto es posible, y "el reto de construir una verdadera teoría de la acción sigue ahí" (Argandoña, 1999, p. 47), estaremos en condiciones de establecer un modelo ético en el que convergen el agente, en cuanto ser humano, y ese mismo agente en la medida en que opera en una realidad económica, social, etc. A la postre son ámbitos inseparables, pues se trata de un mismo agente que actúa e incorpora, en orden a su perfectibilidad y a la perfectibilidad de aquello sobre lo que actúa, criterios éticos, económicos, sociales, etc., de una única realidad: la que nos proporciona el conocimiento práctico de lo práctico.

Un segundo aspecto merece la pena destacar de esta Declaración. En la reunión de Berlín todos los jefes de Estado acordaron que la globalización de la economía debe ser amortiguada socialmente. Esta postura a la defensiva por parte de los gobiernos no parece que sea la mejor solución.

Ciertamente la globalización es un fenómeno que está ahí y a nadie debe asustar. El problema es que hoy día este fenómeno no ha sido todavía bien caracterizado, lo que conlleva una cierta

[8] Un mayor desarrollo del pensamiento miseano y su incidencia en el posterior pensamiento económico puede verse en Rodríguez (1999a).

perplejidad que paraliza[9]. Desde una perspectiva de mercado, no cabe duda de que la globalización ha de venir por la unificación. En este sentido, en la postura defensiva que se observa en los acuerdos de la reunión de Berlín, se observa una asunción implícita de los presupuestos ligados al proceso que se deriva de las leyes de mercado como la caracterización de lo que debiera ser la globalización. De este modo, seguimos en la órbita de la teoría de la *Acción Humana* de Mises. Ahora bien, ¿es esa caracterización válida para otros ámbitos intermedios de relación bien distintos al mercado? Si admitimos que la globalización es simplemente unificación estamos perdiendo algo muy valioso: la diferenciación[10]. ¿Unificación y diferenciación son incompatibles? No parece que sea así y menos aún en el ámbito de la cultura.

3. El ámbito como relación interpersonal

Para resolver esta aparente paradoja y la confusión que hoy día existe con la caracterización de la globalización, así como su incidencia en el modo de entender los ámbitos intermedios de relación social e interpersonal, parece oportuno que nos detengamos brevemente en esta noción de ámbito y desentrañemos la dificultad que conlleva para una mejor comprensión de la globalización.

Una adecuada interpretación del ámbito la lleva a cabo Martín (2000, p. 46) cuando señala que "está constituido por relaciones entre personas, que se fundamentan cognoscitivamente en representaciones y que poseen la coherencia que les proporcionan las actitudes que entre sí mantienen los individuos, las pautas institucionalizadas y las metas que de modo más o menos permanente, se persiguen".

Podemos destacar, por consiguiente, tres características propias del ámbito:

1. es relacional,
2. tiene una fundamentación cognoscitiva,
3. posee coherencia en las actitudes.

De acuerdo con esta caracterización, "el ámbito es una dimensión personal de todo fenómeno social, tanto se trate de la sociedad global, como de la relación social simple" (Martín, 2000, p. 47). Todo ámbito intermedio en el cual se llevan a cabo propiamente las relaciones gozará, por tanto, de las características anteriormente mencionadas.

Si lo dicho hasta ahora del ámbito permite una generalización, no sería válida dicha generalización,

---

[9] Cfr. a este respecto las distintas colaboraciones del nº 1 de esta Revista, que tuvo como tema monográfico: "Globalización y educación", desde una perspectiva interdisciplinar. En prensa se encuentra un libro *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, Eunsa, Pamplona 2002, del que son autores Francisco Altarejos, Alfredo Rodríguez y Joan Fontrodona, donde esas características a las que se alude se presentan como retos a abordar en una sociedad solidaria.

[10] Las consecuencias de esta pérdida las señalan Naval y Sison (2000, p. 595): "la globalización apunta –teóricamente– al fin del estado nacional como consecuencia del fin de la economía nacional. La soberanía se traslada, en principio, del estado nacional, pasando por los mercados regionales o los mercados de bloques, a un mercado global único. En efecto, dejaríamos de ser ciudadanos, cada cual de su propia nación o país, dejaríamos de tener nacionalidad, para convertirnos en agentes económicos cosmopolitas, ya sea como productores o vendedores, ya sea como consumidores o compradores. Entonces sí que experimentaríamos por fin lo que hasta ahora sólo ha sido una promesa, la de una libertad máxima y eficaz, gentileza del mercado, en ausencia del estado".

respecto del contenido y el modo de plasmarse esa relación, cuando en la práctica, tratamos de los ámbitos intermedios en los que nos desenvolvemos. No cabe duda que la noción de ámbito general, como tal, no existe sino como referente de actuación en los ámbitos en los que se llevan a cabo las relaciones. Y esto porque los ámbitos vienen limitados por dos dimensiones que a su vez caracterizan nuestra relación:

1. dimensión física,
2. dimensión psíquica.

Dichas limitaciones nos ponen sobre la pista de la diversidad de ámbitos en los que llevamos a cabo nuestras relaciones: bien sean laborales, familiares, sociales, educativas, asociativas, etc. Cada uno de ellos participa de las características señaladas y se diferencian en la fundamentación cognoscitiva de acuerdo con la naturaleza propia de ese ámbito. Esto es lo que permite, de otra parte, una consideración dinámica del ámbito, donde tienen lugar las acciones sociales, frente a una consideración estática de equilibrio, propia del ámbito general, que vendría dada por la consideración de la sociedad global como ámbito único de relación. Los ámbitos intermedios incorporan la temporalidad y dinamismo propios de la acción humana. Esto explicaría, de alguna manera: a) el distinto desarrollo de un mismo ámbito en diferentes medios geográficos y culturales; b) el carácter complementario, que no excluyente, de los diversos ámbitos intermedios y, c) por otro lado, nos permitirá incidir, posteriormente, en la educación como medio esencial para salir de la anestesia en la que se encuentra la sociedad y participa el ciudadano.

No obstante, esta diferenciación no permite hablar de disociación de ámbitos en quien actúa, como si de un dualismo se tratase[11], sino que acentúa la coherencia en las actitudes como elemento esencial de ese saber estar y saber situarse, al que hacía referencia Popper (1973, pp. 116-119 y 1982, pp. 282-283) con la "lógica situacional", pero entendida en este caso en términos de dualidad, es decir, como aspectos de una misma realidad personal. Parece claro a todas luces que la actuación personal no es la misma en el trabajo, que en el ámbito familiar, social, etc. Este punto nos pone sobre la pista de una cuestión verdaderamente importante para lo que se viene tratando: la persona antecede y es referente del modo como ha de desarrollarse el ámbito. En otras palabras, los diversos ámbitos han de llevar ese sello personal que facilite la consecución de las relaciones personales. Esto no es óbice para que las relaciones que se mantienen en cada uno de esos ámbitos gocen de una naturaleza distinta y mutuamente se complementen.

Los ámbitos intermedios -plexo de relaciones en los que se manifiesta la persona- hay que entenderlos en dualidad respecto a la persona[12]. Esto es lo que nos explica que la persona pueda

[11] Un estudio más a fondo de esta cuestión se llevó a cabo en Rodríguez (2000b).

[12] En el dualismo, al proceder por análisis, los extremos de la dualidad son pensados negativamente en términos de disociación, escisión o dicotomía, necesitando de un tercer elemento para resolver esa dualidad en identidad. Consecuentemente el método es dialéctico. A lo que se puede aspirar es a alcanzar a la persona como yo, sujeto o individuo. Por el contrario, la consideración del ser humano como dual, al proceder por síntesis, los extremos de la dualidad son pensados positivamente, resaltando las diferencias, de modo que la resolución de una dualidad se establece en otra posterior y así sucesivamente hasta alcanzar la dualidad radical. El carácter ascendente de la dualidad, en el hombre, tiene el sentido de resurgir y redundar. A diferencia del dualismo, la consideración dual del ser humano se entiende como método que equivale a acto intelectual, lo que permite un mantenimiento de la apertura a lo real para no detenerse en el ascenso de las dualidades. Un desarrollo más amplio de esta cuestión puede verse en Polo (1991).

BEST COPY AVAILABLE

adquirir diversos aprendizajes, bien sean positivos o negativos según lleven el carácter personal o no, y que esos aprendizajes no sean excluyentes. Dicho de otro modo, la pluralidad que se observa en los diversos ámbitos intermedios no es solipsismo[13]. Ciertamente lo que se puede aprender en un nivel primario de socialización, no se adquiere en un nivel secundario. Los diversos ámbitos intermedios carecen, respecto de la persona, de un carácter de absoluto. Todos son necesarios y en todos ellos la persona lleva a cabo su perfectibilidad. Es, por decirlo así, un juego de suma positiva. De ahí que el carácter global del ámbito no pueda venir determinado por la naturaleza de uno de sus ámbitos intermedios. Eso llevaría a un reduccionismo de la persona y a desvirtuar los otros ámbitos intermedios.

4. Cómo salir de la anestesia

Anteriormente se señalaba que la educación es el medio esencial para salir de la anestesia en la que se encuentra la sociedad y participa el ciudadano. Ésta es, en parte, la solución a los problemas actuales: la educación ciudadana.

Existen una gran cantidad de artículos y libros que abordan esta cuestión en la actualidad. Sin embargo, la mayoría de ellos presentan una declaración de buenos principios pero no aportan criterios que se enfrenten de verdad con la situación. No ocurre lo mismo con Naval (1995). De ahí que en esta última parte siga su pensamiento. Para un desarrollo más exhaustivo de esta cuestión se puede acudir a la propia obra, de la que recientemente se publicó una nueva edición corregida y abreviada (2000).

Cuando acudimos a la educación como modo de salir de la anestesia en la que se encuentra la sociedad y el ciudadano, es porque "cualquier persona medianamente sensible al entorno social detecta que es el completo modo de vida el que educa" (Naval, 1995, p. 14). Cualquier ámbito intermedio en el que nos relacionemos tiene ese carácter educador. De algún modo, la educación goza del carácter permanente (García, 1996), como permanente es el carácter personal en constante apertura de crecer o no en el aprendizaje.

La educación a la que se hace alusión aquí va más allá de su propio carácter formal o institucional. "Una genuina sociedad educadora significa más que una sociedad con buenas escuelas" (Naval 1995, p. 14). Este aspecto es especialmente relevante en la toma de decisiones. Si ninguna acción nos deja indiferente de suyo, toda decisión conlleva una toma de postura que educará o no. La tarea educativa, en su sentido más amplio, sigue teniendo dos agentes: educador –en este caso quien emite una decisión– y educando –como receptor de esa decisión–.

Con lo dicho, la educación para la ciudadanía apunta hacia la recuperación de un paradigma de conocimiento amplio, que mira al conjunto de la persona, sin quedarse en un saber especializado –propio de una coyuntura social expansiva– que mira más a la individualidad como elemento clave de producción.

[13] Se entiende aquí por solipsismo la forma radical de subjetivismo según la cual sólo existe o sólo puede ser conocido el propio yo. Con esta actitud se excluye el carácter dialógico de la persona y la complementariedad entre los diversos ámbitos intermedios.

Esta consideración de cambio de paradigma educativo, tiene su base en la incidencia negativa que una consideración global, considerada exclusivamente en términos de mercado, tiene para la conducta humana.

La racionalidad instrumental que subyace y sustenta la globalización, desde la perspectiva que ofrece el mercado, se muestra insuficiente. Si se desea salir de la anestesia se precisa de la educación moral como medio para otorgar sentido a lo que hoy día se nos aparece como sin sentido por la eliminación de todo juicio de valor objetivo. Para ello el concurso de la persona es imprescindible. De este modo, "la razón práctica, en su sentido clásico de razón moral, necesita recuperar su importancia en la vida educativa (...). El *ethos* es el verdadero sujeto de las humanidades y de las ciencias sociales; la ética no puede ser sólo, posiblemente, una especialidad más, o un conjunto de procedimientos, que simplemente pueden ser espolvoreados donde son necesitados. Convendría, por el contrario, apuntar a una visión de la ciencia como un proceso social que no puede ser divorciado del aprendizaje moral y de la imaginación sin el empobrecimiento de cada área. De algún modo, el pasado no está aún superado y la asimilación crítica de él es una tarea central de la educación" (Naval, 1995, pp. 14-15).

Se encuentra en la propuesta de Naval (1995, pp. 407-408) una preocupación comúnmente compartida por los estudiosos de la ciudadanía: "hay hoy día una viva necesidad de la educación del carácter, de la educación moral en las escuelas y en la sociedad entera (...). Ésta es una tarea conjunta de todas las instituciones: familia, escuela, sociedad, para formar hombres libres, ciudadanos". Se echa en falta en los diversos estudios científicos la concreción que hace Naval (1995, pp. 400 y ss.).

La propuesta de una educación moral que esté firmemente apoyada en tres pilares: bienes, normas y virtudes, tiene en Naval dos fuentes de inspiración básicas: de una parte MacIntyre (1990), de otra Polo (1993). La virtualidad de esta propuesta es la de acercar claramente el discurso teórico a la práctica, apoyándose para ello en el conocimiento práctico de lo práctico. Además, se observa claramente que esta propuesta de educación moral del ciudadano es comprensiva de su realidad personal y de su acción. Esto es justo lo único que se echa en falta y, por consiguiente, la viabilidad de lo sugerido en las propuestas acertadas de la Declaración de la reunión de Berlín.

¿Por qué la educación moral sólo tiene estas tres dimensiones esenciales y no más, ni tampoco menos? La respuesta a esta cuestión está certeramente formulada por Sellés (1997, pp. 123-142): "porque todo lo real es bueno, porque existe el bien real sumo apropiado al anhelo de felicidad humana, y porque nuestro modo de relacionarnos con el bien real sin reducción, de donde nace la felicidad, únicamente es posible a través del conocimiento y de la voluntad. Estas son las dos únicas ventanas abiertas al bien susceptibles de crecimiento. Por la primera porque por la razón lo conocemos, y al conocerlo surgen las normas, y a través de la voluntad, porque por ésta lo queremos, y al hacerlo, en ésta se fraguan las virtudes –que son el crecimiento de la voluntad–". Dado que no existen otras potencias, al margen del conocimiento y voluntad, por las que se pueda expresar la apertura, no hay más posibilidades ni menos, pues sería incompleto, de basar la ética. El bien atrae, provoca la apertura del ser personal, y las normas y las virtudes –capacidades del ciudadano y la sociedad– potencian la apertura del ciudadano y la sociedad.

En conclusión y siguiendo el pensamiento de Sellés, la ética aquí propuesta no es un apetecer egoísta de bienes sensibles, ni un sistema arbitrario de leyes que haya que cumplir, ni un enreciamiento voluntario sin savia, sino que el más beneficiado al seguir las normas e incrementar las virtudes en busca de los bienes cada vez más altos, aunque arduos, es el mismo ciudadano, porque

eso perfecciona su propia naturaleza –y a la sociedad–, pues la hace crecer; la capacita para ser cada vez más feliz y augurar un mayor desarrollo a la sociedad.

No es el momento de desarrollar aquí esta propuesta, que de modo similar y aplicada al *Management* llevamos a cabo en Fontrodona, Guillén y Rodríguez (1998). Pero sí parece sugerente ver la similitud que existe entre esta propuesta y la caracterización que anteriormente se hizo de la globalización, lo que con cierta probabilidad nos acerca a lo pretendido en un inicio: llevar a cabo una caracterización que no sea exclusivamente en términos de mercado, es decir, de unificación permitiéndonos así salir de la anestesia generalizada.

La primera característica propia de la globalización es el carácter relacional. Dicho carácter enfatiza al ser humano como un ser que coexiste, que es ser-con-otro. Esta referencia al otro como otro yo, pone de relieve que lo primero que se advierte en la relación es precisamente el carácter de bien que en toda coexistencia hay, por el aspecto donal que configura la apertura que reclama la coexistencia. Tenemos, por tanto, enmarcada la primera característica de la globalización con la primera dimensión de la educación moral.

La segunda, que hace referencia a la fundamentación cognoscitiva, concreta ese modo de llevar a cabo la relación a través de las normas que surgen del conocimiento del bien. Las representaciones, a las que se hacía alusión, serían la concreción del carácter de apertura que conlleva la coexistencia. Tenemos así enmarcada la segunda dimensión de la globalización con la dimensión de la educación moral que hace referencia a las normas.

La tercera, que hace referencia a la coherencia en las actitudes, compete más a la voluntad. A través de la coherencia queremos llevar a cabo ese bien. Pero para su realización es menester disponer de la capacidad necesaria. Dicha capacidad alude directamente al ejercicio de las virtudes. Una educación en las virtudes capacita al ciudadano para el logro de las metas que ha de conseguir en orden a su perfectibilidad.

Ahora bien, ¿qué ocurriría si acentuáramos alguna de ellas en detrimento de las otras? Simplemente que incurriríamos en un reduccionismo. La virtud mira al bien y éste se concreta en la norma. Una atenta mirada a la persona nos advierte que son tres dimensiones de una misma realidad, si nos atenemos a las facultades que le caracterizan: entendimiento y voluntad. Pues de igual modo, podemos caracterizar el ámbito con esas tres características si estamos tratando de la persona como agente principal de la relación antecediéndola.

5. Conclusión

La herencia que nos ha dejado el siglo XX, con todos los avances científicos y tecnológicos inimaginables, no ha sido precisamente halagüeña. También es cierto que achacar a esos avances la causa de los males sería, al menos ilusorio, y ciertamente no erróneo. Quizás el ser humano más que nunca empieza a ser consciente de que no puede entenderse a sí mismo, ni entender la sociedad y el mundo de hoy en clave meramente utilitarista. ¿Es nuevo este planteamiento? Sinceramente pensamos que no. El utilitarismo siempre ha estado presente en la conducta del ser humano, de un modo u otro. La acentuación de esta conducta deriva claramente de la fascinación que le ha supuesto el logro de los fines mediante los medios que le ha proporcionado la ciencia. Ha sido el propio hombre quien se ha anestesiado a sí mismo. La moral que ha vivido durante largos años incidía más

en la forma que en el fondo. Cuando ha querido reaccionar se ha visto envuelto en una maraña difícil de deshacer. No es extraño que en este sentido la ciencia positiva incidiera notablemente más en los medios que en los fines. La finalidad ha estado muy marcada por el carácter utilitarista que se le ha concedido a las acciones. Todo aquello que no sirviera para algo había que dejarlo de lado. Pero el exceso ha sido tal que la herida ha llegado a la misma sociedad y a las personas que la componen. La propuesta de Naval, aquí sugerida, es claramente la alternativa que una sociedad libre reclama para la ciudadanía y el ciudadano en el desarrollo de sus virtualidades. La recuperación de una sociedad moral es ineludible. Sobre esta cuestión no caben ambigüedades. El acierto que supone la propuesta formulada incide aún en otra dimensión: acercar la teoría y la práctica en un mismo lenguaje que no anteceda a la realidad sino que sea expresión de esa misma realidad. Si anteriormente se señalaba que los teóricos algo tienen que decir, aquí hay una propuesta que acaso merecería tenerse en cuenta. Es algo más que una cuestión de poder o asentamiento lo que está en juego. La posibilidad de vivir en sociedad y construir un mundo más humano pasa ineludiblemente por una educación moral y cívica. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Argandoña, A. (1999). Orden espontáneo y ética: una sugerencia. *Laissez Faire*, revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Francisco Marroquín, 10.
- Covey, S. (1989). The 7 Habits of Highly Effective People, New York: Fireside. (Trad. Esp.: *Los 7 hábitos de la gente eficaz: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Barcelona: Paidos, 1994).
- Fontrodona, J., Guillén, M. y Rodriguez, A. (1998). *La ética que necesita la empresa*. Madrid: Unión Editorial.
- García Garrido, J.L. (1996). La educación permanente en perspectiva internacional. *Revista Situación BBV*, 4, 245-268.
- Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Llano, A. (1999). *Humanismo Cívico*. Barcelona: Ariel.
- MacIntyre, A. (1990). *Three Rival Versions of Moral Inquiry: Enciclopaedia, Genealogy and Tradition*. Notre Dame: Notre Dame University Press. (Trad. Esp.: *Tres versiones rivales de la ética: enciclopedia, genealogía y tradición*. Madrid: Rialp, 1992).
- Martín López, E. (1991). El modelo de sociedad de Max Weber. Desarrollo y crisis de un paradigma. *Atlántida*, abril-junio, 144-152.
- Martín López, E. (2000). *Familia y Sociedad. Una introducción a la sociología de la familia*. Madrid: Rialp.
- Mises, L. von, (1968). *La Acción Humana: Tratado de Economía*. Madrid: Unión Editorial. (Original): *Human Action. A Treatise on Economics*, Third Revised Edition, San Francisco: Fox & Wilkes, 1966).
- Múgica, F. (1998). *La profesión: enclave ético de la moderna sociología diferenciada*, Cuadernos Empresa y Humanismo, 71, Pamplona.
- Naval, C. (1995). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. (2ª edición, 2000). Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. y Sison A.J. (2000). Las propuestas comunitarias en América y en Europa. *Arbor* CLXV, 652, abril, 589-611.
- Polo, L. (1991). La coexistencia del hombre. *XXV Reuniones Filosóficas*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 33-47.
- Polo, L. (1993). *Ética: Una versión moderna de los temas clásicos*. México D.F.: Universidad Panamericana-Publicaciones Cruz O., S.A. (Existe una reciente versión de esta misma obra publicada en Madrid: Unión Editorial, 1997).
- Polo, L. (1996). *Sobre la existencia cristiana*. Pamplona: Eunsa.
- Popper, K. (1973). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Popper, K. (1982). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidos. (Original: *The open society and its enemies*. Princenton: Princenton University Press, 1971).
- Rodríguez, A. (1999a). *Acción Social y Acción Racional. Una aproximación desde la teoría económica del valor*. Colección Clásicos de Sociología nº 2. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

BEST COPY AVAILABLE

- Rodriguez, A. (1999b). La lógica originaria del emprendedor. *Research paper*. 382, Barcelona: IESE.
- Rodriguez, A. (2000a). Racionalidad, acción humana y ética. Comunicación presentada en la *VIII Conferencia Anual de Ética, Economía y Dirección (EBEN)*. Madrid, mayo.
- Rodriguez, A. (2000b). El estudio de la educación cívica: una alternativa metodológica al dualismo. En C. Naval y J. Laspalas (Eds.), *La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinar* (pp. 197-217). Pamplona: Eunsa.
- Selles, J.F. (1997). *Curso Breve de Teoría del Conocimiento*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Weber, M. (1995). *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península. (Trad. de: *Die protestantische Ethik*. Gütersloher: Gütersloher Verlags Gerd Mohn, 1995, 6ª edición).
- Weber, M. (1982). La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social (original de 1904) en *Ensayos sobre metodología sociológica* (Original 1917). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Anaí, una forma de publicación en la web

A better way for web development

El presente artículo presenta la estrategia de creación de contenidos para la web desarrollada en la Universidad de Navarra. El objetivo de esta estrategia es lograr un sistema de creación de contenidos descentralizado, gracias al cual un profesor o una persona de administración o servicios, con conocimientos informáticos medios e incluso escasos pueda desarrollar contenidos de calidad.

palabras clave: publicación en la web, sistemas de gestión de documentación, xml, formación continua, tic.

The article present the strategy adopted by the University of Navarra for the creation of its web content. The objective of the strategy is to promote a decentralized system of web content development. This would enable faculty and administrative staff with an average or minimal knowledge to develop high quality materials for the web.

keywords: web publishing, document management systems, xml, continuing education, information and communication technologies.

Ee003

Jesús Redrado

Miembro del Grupo de Innovación Educativa. Universidad de Navarra
jredrado@unav.es

Luis Echarri

Director del Grupo de Innovación Educativa. Universidad de Navarra
lecharri@unav.es

Concepción Naval

Vicerrectora de Infraestructuras e Innovación Educativa. Universidad de Navarra
cnaval@unav.es

1. Introducción. La web

El conjunto de páginas web de una universidad se está consolidando como una herramienta fundamental para estructurar la información que enriquece y hace posible la actividad de la institución y para asegurar una proyección al exterior de calidad. Además, las páginas web de departamentos y asignaturas se van confirmando como el elemento nuclear de una docencia enriquecida con elementos tecnológicos. La realización fácil y cómoda de páginas web, en las que la información se presente de una manera clara y fácil de encontrar, es fundamental para que esta herramienta llegue a desarrollar todas sus prometedoras posibilidades. Este es el objetivo en el que se viene trabajando en la Universidad de

Navarra, a través del equipo investigador del Vicerrectorado de Innovación Educativa, y que se tratará de exponer a continuación.

Uno de los aspectos más influyentes en la realización de la web es la tecnología. Para que el conjunto de la web de una universidad alcance el desarrollo y la calidad imprescindibles, es importante contar con una tecnología de realización de las páginas web que haga posible que un usuario medio, con conocimientos de informática bajos, pueda llegar a crear sitios web de calidad. De esta manera se puede abordar el desarrollo de un conjunto de páginas web que se mantengan vivas, al día, en evolución constante y todo esto usando unos recursos proporcionados.

A pesar de la gran evolución que ha experimentado el mundo de los ordenadores en la última década, existen todavía muchas barreras que es necesario superar, entre ellas dos son especialmente importantes:

- La consecución de una interfaz de usuario que haga realmente fácil el uso del software es todavía un reto pendiente de alcanzar. Las grandes compañías de software están realizando grandes esfuerzos en este campo, pero todavía queda mucho camino por recorrer.
- La sensación de robustez, homogeneidad y seguridad de las aplicaciones informáticas todavía está lejos de conseguirse. Si bien la generalización del uso de las redes de comunicación y en particular de Internet ha cambiado radicalmente la experiencia de los usuarios de ordenadores, y posiblemente la cambiará mucho más en un futuro cercano; este cambio, más que simplificar y facilitar el uso de la informática, ha introducido un mayor grado de complejidad.

Estas barreras también dificultan de forma muy importante la creación de sitios web en la universidad por los profesores o personas directamente interesadas.

Es indudable que desde que Tim Berners-Lee pusiera en práctica en el CERN el mecanismo de hipertexto que ahora todo el mundo conoce como Wold Wide Web, ésta ha evolucionado muchísimo y se ha convertido en el mecanismo de comunicación más importante de las últimas décadas. Un instrumento que ha transformado los negocios, la educación y la vida cotidiana de muchos de nosotros.

En el momento actual, existen varios indicadores que apuntan a un cambio en el panorama de la web:

- La web se ha convertido en una auténtica telaraña de información; ocurre que la mayoría de los sitios web no se encuentran actualizados.
- Es difícil encontrar la información adecuada en la web de una forma eficiente. En las búsquedas se obtiene una gran cantidad de información de muy baja calidad. Como indican algunos autores, Berners-Lee y cols. (2001), la siguiente generación de la web deberá abordar como reto fundamental, el organizar la información de forma que pueda ser interpretada automáticamente de forma más eficaz.
- Como sugiere Nielsen (2000), la mayoría de los usuarios están cansados de las páginas web con diseños inconsistentes, por las que es difícil la navegación y se presentan con frecuencia llenas de gráficos espectaculares y animaciones que más que ayudar a resaltar la información, dificultan encontrarla.
- Por otro lado, los usuarios generalmente no actualizan las versiones de sus navegadores porque las actualizaciones no les aportan ventajas significativas, porque no saben cómo actualizarlo, o porque el software ocupa cada vez más espacio y es más costoso de actualizar. Como consecuencia, no es raro encontrar páginas web que muchos usuarios no pueden ver correctamente.

- La aparición y generalización de nuevos dispositivos como los PDA, etc. hará necesario un nuevo esfuerzo para adaptar la web de forma que pueda ser utilizada desde ellos.

1.1. Problemas de la web

A pesar de las ventajas y bondades que ha demostrado esta tecnología y del espectacular desarrollo de la web, este sistema presenta también algunos inconvenientes:

- Debido a la **carencia de estructura** es muy difícil tratar automáticamente un contenido ya que no se puede interpretar con certeza su significado.
- **Escaso aprovechamiento del trabajo de creación de contenidos**. Muchas organizaciones publican los mismos contenidos en diferentes formatos; p. ej., es muy común tener dos versiones de los mismos contenidos: la versión para la impresión en papel y la versión para la web. Lo ideal es que el mismo contenido pueda adoptar distintos formatos de forma automática.
- **Dificultad para aplicar sistemas de búsqueda eficaces**. La dificultad para averiguar la semántica de los contenidos hace más costoso el desarrollo de buscadores eficientes.
- **Evolución rápida del estándar HTML 2.0, 3.2, 4.0, XHTML...** Este tipo de especificaciones, como toda la tecnología, evoluciona muy rápidamente sin que los creadores de contenido (especialmente los no especializados) sean conscientes de ello ni de sus implicaciones. Separar los datos de los contenidos de su presentación ayuda a liberar al creador de un sitio web de la necesidad de mantenerse al día en la evolución de estos lenguajes.
- **Gran diversidad en la calidad técnica y estética de los contenidos**. Dados estos condicionantes, generalmente, sólo personas expertas pueden llegar a crear contenidos de alta calidad. Crear contenidos con HTML es complejo y exige mucho tiempo. En estos momentos coexisten contenidos de muy diverso nivel de calidad. Un objetivo interesante es ayudar a que contenidos de creación habitual, hechos por personal no especializado (p. ej. un profesor con conocimientos medios de informática) puedan ser trasladados a la web con una alta calidad.

1.2. Webs de interés docente

Una web de interés docente debe reunir un contenido bien elegido, un diseño instruccional adecuado y una elaboración técnica proporcionada, que esté al servicio de ese contenido y ese diseño.

En muchas ocasiones esta necesidad de habilidades multidisciplinares para la creación de una buena web docente se resuelve con la colaboración de un equipo de personas que reúna a expertos en las tres áreas. Este modelo de creación de contenido, si bien parece lógico y adecuado para obtener el mejor resultado posible, tiene algunos problemas importantes. Como las personas responsables de escribir el contenido normalmente son distintas de las que hacen los archivos informáticos de las páginas web surgen problemas de coordinación y agilidad de cambio de la web.

Esta forma de trabajar suele ocasionar que:

- Si los expertos informáticos dejan el equipo, los responsables del contenido quedan totalmente inermes para hacer cualquier cambio.
- La actualización del contenido se ve entorpecida por los problemas de comunicación que suelen surgir.

- Mantener un equipo de expertos en la realización de sitios web suficientemente numeroso como para atender a las necesidades continuamente crecientes de una universidad, es caro.
- El software requerido para realizar los sitios web suele ser difícil de aprender por los que elaboran los contenidos y exige un perfil de usuario más elevado que el que la mayoría de los profesores y las personas de administración y servicios tiene.

En el mundo universitario esto se traduce en que cuando un profesor decide iniciar un proyecto que incluye la creación de contenido para la web tiene generalmente tres alternativas:

1. Aprender las herramientas de creación del contenido (editores de páginas web, HTML, editores de imágenes, etc.), lo cual supone un esfuerzo muy importante y generalmente el resultado obtenido -por lo que a la calidad de las páginas web se refiere- suele ser bastante modesto, desde el punto de vista del diseño y de la facilidad de uso de la web.
2. Conseguir la colaboración de algún alumno ayudante o de algún becario con la suficiente formación tecnológica que se ocupe de la elaboración del contenido, o contar con algún especialista que se lo haga.
3. Si cuenta con la financiación suficiente podrá contratar los servicios de alguna empresa que se encargue de la elaboración de dicho contenido.

El principal problema de la segunda y tercera alternativas es que la actualización del contenido se hace muy problemática, bien porque los alumnos o becarios que han ayudado en la realización del proyecto han terminado su etapa escolar y dejan de prestar colaboración, o bien porque el presupuesto necesario para seguir contando con los servicios de una empresa externa acaba siendo prohibitivo.

2. La estrategia de creación de contenidos

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente los principales puntos que nos tuvimos en cuenta en nuestra estrategia de elaboración de contenidos fueron los siguientes:

- Que un profesor o una persona de administración y servicios con conocimientos informáticos medios o escasos pueda llegar a crear un sitio web.
- Desarrollar un sistema que permita ir aumentando la cantidad y la calidad de las publicaciones en la web de la Universidad.
- Facilitar que un número creciente de profesores use un sitio web desarrollado y controlado por él mismo, como apoyo para la docencia de sus asignaturas.
- Reducir el tiempo y el esfuerzo necesarios para la formación del profesorado y de las personas de administración y servicios en este campo de actividad.
- Proporcionar coherencia de navegación y unidad de diseño a todo el sitio web de la Universidad.
- Conseguir descentralizar la creación de contenidos y dotar por tanto a los profesores y departamentos de autonomía en este aspecto.

2.1. ¿Cómo se materializa esta estrategia? Utilización de un editor estructurado

La investigación sobre la aplicación de **editores estructurados** y **lenguajes basados en etiquetas**, a la creación de documentación, comenzó en los años 60, y llegó a alcanzar cierta madurez a finales

de los 70 y comienzos de los 80. Estos esfuerzos llevaron a la creación del SGML (Structured Generalized Markup Language) como un estándar del ISO en 1986 como describe Goldfarb (1995).

Los aspectos clave que estas investigaciones desarrollaron fueron: la separación entre el contenido y la presentación del mismo; la utilización de un sistema de etiquetas que sirva para identificar cada elemento de un documento; y la utilización de un modelo formal que permita determinar las relaciones entre los distintos elementos de un documento.

Como consecuencia del avance de estas técnicas comenzaron las investigaciones sobre herramientas de software capaces de ayudar a la elaboración de documentos utilizando lenguajes estructurados basados en etiquetas. Algunos resultados de estas investigaciones se materializaron en editores estructurados como puede verse en Quint y Vatton (1986) y Cowan, D.D., Mackie, E.W., Pianosi, G.M. y Smit, G. de V. (1991).

Los principales retos de un editor estructurado son dos:

- Conseguir que el documento sea creado de acuerdo a las reglas establecidas en el modelo.
- Una interfaz visual, atractiva, en la que puedan realizarse operaciones actualmente comunes en un procesador de textos: cortar y pegar, deshacer, convertir el texto a negrita, crear listas, tablas, imágenes, etc. Este objetivo es actualmente el más complicado de conseguir.

SGML es un lenguaje complejo; resulta complicado realizar herramientas basadas en SGML. Esta es la principal razón por la que el uso de SGML no se generalizó salvo en editoriales o empresas que creaban una gran cantidad de documentos como se muestra en Karben (1999).

La llegada de XML [*http://www.w3.org/XML/*] cambió radicalmente este panorama. XML es un subconjunto de SGML suficiente para la mayoría de las aplicaciones y que elimina los aspectos más complicados de SGML. Es mucho más sencillo desarrollar herramientas basadas en XML que en SGML. El desarrollo de XML comenzó en 1996 y se convirtió en una recomendación del W3C en 1998.

Paralelamente al desarrollo de XML han mejorado las técnicas para conseguir una representación visual más efectiva. CSS2 (Cascade Style Sheets versión 2) ha permitido estandarizar un lenguaje de presentación eficaz para este tipo de documentos.

Todas estas condiciones han hecho posible que en la actualidad dispongamos de numerosos editores estructurados basados en XML capaces de cumplir con todos los requisitos de un procesador de textos a los que todos estamos acostumbrados. Entre ellos destacan: XMetal [*http://www.softquad.com/*], Framemaker [*http://www.adobe.com/products/framemaker/*], Arbortext Epic [*http://www.arbortext.com/*], XMLSpy [*http://www.xmlspy.com/*], Tagless Editor [*http://www.i4i.com/*] o XMLMind XML Editor [*http://www.xmlmind.com/xmleditor/*].

Una evaluación de todos estos productos escapa a los límites de este artículo, pero es necesario señalar que el factor más determinante es la forma en que el documento es presentado al usuario junto con la comodidad para realizar las acciones más comunes en la tarea de creación del documento.

En un primer momento, primavera de 2001, desarrollamos un prototipo de editor estructurado con el objetivo de evaluar las características que debía cumplir el software así como para valorar la aceptación de un editor estructurado entre los profesores. Posteriormente, coincidiendo con el lanzamiento de XMLMind XML Editor [*http://www.xmlmind.com/xmleditor/*] decidimos utilizarlo como base para el sistema Anaí.

ESTUDIOS
JESÚS REDRADO
LUIS ECHARRI
CONCEPCIÓN NAVAL

Anaí es un conjunto de herramientas destinadas a la elaboración de contenido principalmente para su utilización en la web.

En este momento, Anaí consta de dos componentes principales:

- Un editor estructurado, XMLMind XML Editor, para la creación del contenido.
- Una herramienta de publicación que convierte los documentos creados con el editor estructurado en páginas HTML, PDF, etc.

2.2. Proceso de elaboración del contenido

El proceso de creación del contenido puede dividirse básicamente en tres fases:

- **Creación de un documento** en formato XML en el que el profesor edita el contenido de una forma similar a como lo haría con un procesador de textos. Previamente ha elegido la plantilla que corresponde al tipo de web que quiere realizar.

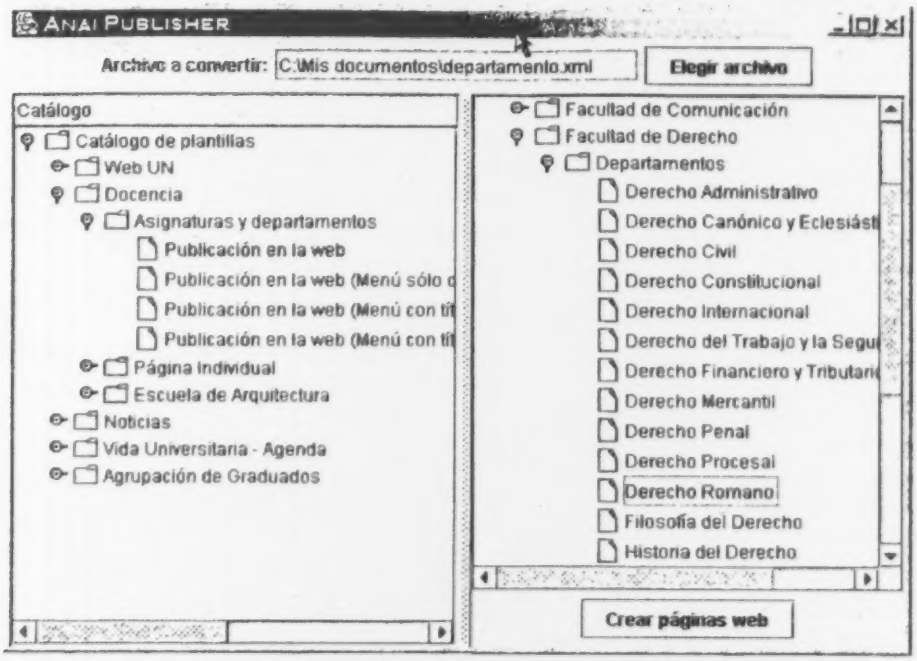
Figura 1.
Ejemplo de un tipo de plantilla en la que se han señalado las distintas áreas de la interfaz de usuario.

- Una vez elegida la plantilla y creado el documento, del mismo contenido se pueden generar **diversas presentaciones**, esto es, se pueden conseguir distintos tipos de páginas HTML o documentos PDF, etc., a partir de un mismo contenido.

BEST COPY AVAILABLE

Figura 2.

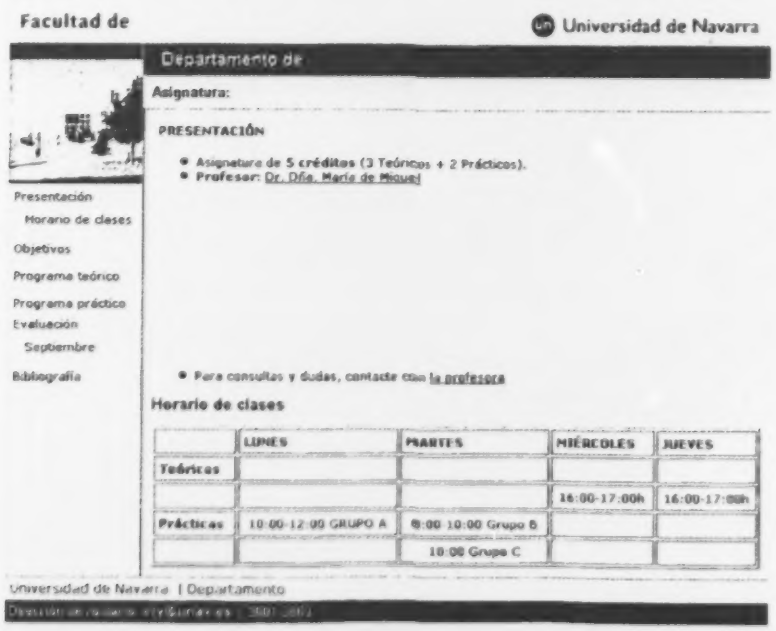
Ejemplo de interfaz usada para crear las páginas HTML de una web de asignatura.



- Publicación del resultado obtenido en la web. Una vez que está conforme con el resultado obtenido, el profesor puede publicarlo en la web.

Figura 3.

Ejemplo, sin datos reales, de la primera página de una web de asignatura.



BEST COPY AVAILABLE

2.3. Creación de una plantilla

En la creación de una plantilla están involucrados diversos estándares del W3C. Para la creación de una plantilla es necesario:

- Definir la DTD (Document Type Definition) [*http://www.w3.org/XML/*] o el esquema [*http://www.w3.org/XML/Schema*] del modelo de información que se quiere generar;
- Diseñar las posibles presentaciones en las que se verá el resultado del proceso, esto es, el HTML, PDF, etc. que se obtiene como resultado.
- Especificar la transformación entre el modelo y la presentación, lo que se hace utilizando XSL [*http://www.w3.org/Style/XSL/*].

2.4. Escenarios de aplicación

En este apartado se enumeran algunos escenarios donde es posible y beneficiosa la aplicación de esta tecnología.

El principal objetivo de esta estrategia es la elaboración de la **web de la Universidad**, tanto por lo que se refiere a la parte institucional como al contenido básico de las asignaturas y departamentos. Actualmente la web de la Universidad está siendo elaborada por un gran número de personas de cada uno de los departamentos implicados cuyos conocimientos de la web son relativamente escasos.

La creación de **cursos para enseñanza *online*** es otra de las áreas que más puede beneficiarse de esta estrategia. Con ella se puede conseguir:

- Facilidad para su publicación, liberando al creador de una gran parte de las tareas de presentación del contenido y garantizando de esa forma una imagen de marca uniforme.
- Facilidad para la obtención de diversos formatos de presentación de una misma fuente: PDF, XHTML, diversos HTML, etc.
- Posibilidad de la utilización de metadatos, esto es, datos que sirven para descripción del contenido del curso, y que pueden ser posteriormente tratados automáticamente en sistemas de clasificación y búsqueda.
- Cumplimiento de los estándares relacionados con la creación de contenidos *online*: IMS [*http://www.imsproject.org/*], SCORM [*http://www.adlnet.org/*].

También puede ser útil esta estrategia en la cada vez más frecuente publicación de tesis en formatos electrónicos, y en la creación de grandes repositorios de **tesis doctorales.** Una iniciativa de estas características es la Networked Digital Library of Theses and Dissertations [*http://www.ndltd.org/*] en la que están involucradas un gran número de universidades.

El mercado de los **libros publicados en soporte electrónico** está adquiriendo cada vez más auge especialmente debido al abaratamiento del coste del libro. Los dispositivos de bolsillo (PDAs, Handhelds, etc.) dan la posibilidad actualmente de poder disfrutar de las ventajas de los libros tradicionales: poder llevarlos a cualquier sitio, reducido tamaño, etc. Es de esperar que la generalización de estos dispositivos permita una mayor difusión de los libros en formato electrónico. Con la estrategia que presentamos se facilita la edición de este tipo de libros.

Uno de los problemas de la mayoría del **software usado actualmente para la evaluación por ordenador** en la enseñanza es la nula o pequeña posibilidad de reutilización de los bancos de preguntas. La utilización de esta tecnología permite que los profesores puedan elaborar sus exámenes, pruebas de autoevaluación, etc., utilizando un entorno cómodo y que posteriormente puedan ser

utilizadas de forma automática en diferentes herramientas y soportes, incluyendo el papel. Este sistema puede utilizarse para crear preguntas y exámenes que cumplan la especificación Question and Test Interoperability [*http://www.imsproject.org/*] del IMS.

Anaí permite realizar también **presentaciones interactivas**, animaciones, simulaciones sencillas, etc. utilizando un subconjunto de SMIL [*http://www.w3.org/AudioVideo/*], estandarizado por el W3C.

En general, pueden obtenerse resultados satisfactorios en cualquier área que implique una cierta **gestión documental**.

2.5. Otras opciones

Existen diversas formas de alcanzar estos mismos objetivos. Entre ellas destacan:

1. La utilización de un procesador de textos tradicional junto con una herramienta de conversión automática. Esta solución ha sido adoptada por muchas organizaciones especialmente por ser la más obvia, sencilla y, a corto plazo, barata. Su principal inconveniente es que el usuario, esto es, el creador del contenido tiene la responsabilidad de crear un documento válido siguiendo unas determinadas reglas. Está comprobado que este esquema genera muchos errores y la necesidad de personal que ayude a corregirlos. No se consigue la automatización del proceso de publicación del contenido.
2. Los sistemas de gestión de contenido que normalmente incluyen una herramienta más o menos sofisticada que permite la creación de documentos. En general, carecen de la flexibilidad y capacidad de personalización que ofrece un editor estructurado, pero no obstante un editor de estas características puede integrarse como un componente más de un sistema de gestión de contenido.

3. Conclusiones

La utilización de un editor estructurado ha resultado eficaz para la creación de la web de la Universidad de Navarra. Reduce considerablemente el esfuerzo realizado en la formación de profesores así como el tiempo que éstos deben dedicar a la creación de las páginas web de sus asignaturas.

La utilización de estándares de identidad gráfica corporativa ha sido bien acogida y proporciona coherencia a toda la web de la Universidad. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Berners-Lee, T., Hendler, J. y Lassila, O. (2001). The Semantic Web. *Scientific American*, 284(5):34-43.
- Cowan, D.D., Mackie, E.W., Pianosi, G.M. y Smit, G. de V. (1991). Rita-an Editor and User Interface for Manipulating Structured Documents, [versión electrónica]. Electronic Publishing—Origination, Dissemination and Design, 4(3), 125-150. Disponible: http://cajun.cs.nott.ac.uk/compsci/epo/papers/volume4/issue3/ep048dc.pdf [1991, septiembre].
- Furuta, R., Quint, V. y André, J. (1988). Interactively Editing Structured Documents, [versión electrónica]. Electronic Publishing—Origination, Dissemination and Design 1(1), 19-44. Disponible: http://cajun.cs.nott.ac.uk.compsci/epo/papers/volume1/issue1/epnxf001.pdf [1988, abril].
- Goldfarb, C.F. (1990). *The SGML handbook*. Oxford: Clarendon Press.
- Karben, A. (1999). News you can reuse. Content repurposing at The Wall Street Journal [versión electrónica]. Markup Languages: Theory Practice. MIT Press. (1)1, 35-45. Disponible: http://mitpress.mit.edu/journals/MLANG/karben.pdf [1999, winter].
- Nielsen, J. (2000). *Designing Web Usability: The Practice of Simplicity*. Indianapolis, Indiana: New Riders Publishing.
- Quint, V. y Vatton, I. (1986). Grif: an Interactive System for Structured Document Manipulation. En van Vliet, J.C. (ed.), *Text Processing and Document Manipulation* (pp. 200-213). Cambridge: University Press.

Some contributions of philosophy to education[1]

¿Para qué sirve la filosofía de la educación? ¿Cuál es la contribución de las finalidades, habilidades y actitudes filosóficas a la práctica educativa? ¿Qué se puede lograr? En este artículo, no se pretende considerar ninguna doctrina filosófica en particular. Tampoco se trata de examinar las implicaciones educativas de uno u otro punto de vista filosófico. En vez de eso, la reflexión está dirigida a la actividad filosófica en sí misma. Por tanto, las preguntas son más bien generales y ciertamente no son nuevas. Sin embargo, estas preguntas adquieren un especial relieve desde la perspectiva de las tendencias actuales, que probablemente tendrán una creciente influencia en las futuras circunstancias de nuestra vida y en nuestras concepciones operativas de la educación.

PALABRAS CLAVE: CAMBIOS TECNOLÓGICOS, OBJETIVOS EDUCATIVOS, VALOR DE LA FILOSOFÍA, ENFOQUE INTERDISCIPLINAR.

Of what use is philosophy to education? What do philosophical purposes, skills and attitudes bring to educational practice? What might they accomplish? My concern in what follows is not with any particular set of philosophical doctrines, nor am I inquiring after the educational implications of this or that philosophical viewpoint. Rather, my questions pertain to philosophical activity itself. The questions are thus quite general and they are certainly not new. But they take on special urgency when viewed in the perspective of current trends that are likely increasingly to affect our future circumstances of life and our operative conceptions of education.

KEYWORDS: TECHNOLOGICAL CHANGE, EDUCATIONAL AIMS, VALUE OF PHILOSOPHY, INTER-DISCIPLINARY APPROACH.

Ef003

Israel Scheffler

Philosophy of Education
Research Center.
Harvard University
scheffis@hugse1.harvard.edu

[1] Session of the 20th World Congress of Philosophy in Boston. August 1998. Se publicó parcialmente en las Actas del Congreso.

1. Current trends

What are these trends? We have been living through a period that has seen a remarkable burst of technological energy which has already transformed, and, will continue to transform a wide variety of human activities, including education, in ways that can hardly be foreseen. Advances in the underlying special sciences have, concomitantly, proceeded apace, spawning a welter of new technical conceptualizations in the physical, biological, social, and professional fields, and challenging our prior assumptions concerning life and death, morality and society.

Modes of transportation, communication, and interaction in every sphere have been radically accelerated, with the result that our globe has shrunk in physical size while cultural distances have, ironically, often widened and become more opaque to mutual understanding. And while the sciences and the global technical culture they have made possible base themselves on appeal to stringent empirical tests, open theoretical debate, and objective criteria of evidence, large segments of our public have increasingly rejected the very notions of objective inquiry and the pursuit of truth, replacing them with the idea that subjectivism rules and (almost) anything goes. Clearly, there is work for philosophy to do in responding to our new intellectual and cultural situation. I shall here outline some types of philosophical work that seem to me pressing under present circumstances and of particular importance in and for education.

2. The rationale of scientific inquiry

First, I consider the task of developing a broad intellectual approach to the advancing scientific specializations that surround us on all sides. These specializations pose difficult challenges to the understanding when they are seen either as self-enclosed authorities embodying indubitable truths or else as arbitrary forms of social self-expression. What is urgently needed, by students and public alike, is an insight into the rationale of scientific inquiry-a grasp of the basic logic animating the provisional conclusions of the special sciences. These conclusions need to be understood, explicated, and related to the methods of inquiry by which they are developed and evaluated. The more such specializations impinge on public policy, the more urgent it is to make the rationale of their deliverances as well as their limitations understandable to a broad public, beginning, first of all, with the students in our schools. The desired aim in this context is to present science not as primarily an engine of technology, but rather, and above all, as a dynamic form of self-critical thought powered by the imagination yet answerable to the demands of logic and credible evidence.

This requires not only that the special idioms of scientific specialties be interpreted in terms accessible to the layman, to whatever extent this is possible, but also that the structures of their reasoning be grasped-that their assertions be viewed not as isolated and inert facts but as provisional judgments arising out of a creative search for explanatory theories, tempered by an empirical assessment of their adequacy. In turn, this requires that basic curricula in the schools be designed accordingly, so as to interpret their specialized materials to the novice rather than presenting them as fixed and final. Understood in the context of scientific reasoning, such materials are to be seen as bounded by the methodology supplying whatever authority they can claim.

In this curricular task, thinkers concerned with the history and philosophy of science have the capability to contribute significantly, both in explicating technical concepts and in setting forth the

inferential patterns motivating the data of specialized investigations. Such thinkers may thus assist in overcoming the narrow treatment of subject matter, and help in exhibiting such matter as neither dogmatic nor arbitrary but rather as exemplifying principles of critical thought.

3. Practice and disciplinary variety

When we turn from understanding the data of particular specializations to the question of understanding their applications to practice or policy, we confront additional problems[2]. For such applications do not flow directly from given scientific disciplines taken one at a time. When the findings of a special discipline are to be brought to bear on practice, they need to be conjoined with other special findings, since practical problems are never exhaustively solvable by the single discipline. Thus, it is not only the internal rationale of any given scientific specialization that needs to be grasped but also its conjoint bearing, along with other relevant specializations, on practical problems of interest. Each specialization to be acquired by our students is to be presented not only in terms of its internal disciplinary context, but also with reference to its foreign relations, that is, the points of potential contact between it and other special studies.

The disciplines are, in effect, to be taught to our students not only linearly but also as ranged around the common practical problems to which they may be applied as relevant groups. Since the members of these groups are typically organized by different concepts and interests, the learner must, if he is to apply his learning to practice, acquire the ability to step outside the bounds of the discipline which may be most familiar to him. He cannot retire into the core of this discipline and stay there; he needs to hear the voices of those without who speak in foreign tongues, and needs also to make him self understood to those who dwell beyond. A sensitivity to the languages and procedures of diverse inquiries is required, along with the willingness to hear others who have been differently trained. Further, the learner needs an ability to use disparate disciplines jointly in attacking practical problems, linking them, where possible, through translation or partial translation and – beyond the reach of translation altogether-an ability to assign the items of varying specializations to different segments of the practical problems in question[3].

In fostering the requisite sensitivity to linguistic and procedural variation, philosophy has another important contribution to make. For philosophers are professionally disposed to deal with a plurality of subject matters and a variety of languages, seeing the commonalties as well as the, differences between them, translating back and forth where possible and putting relevant varieties together in application to problems. Trained in the history of thought, philosophers are committed to making sense of diverse abstruse systems, and committed also to seeing how such systems relate to one another, how they may be intertranslatable and how they may, on the contrary, repel one another in content, style, or procedure. Such predispositions are of inestimable value in curricular formation and in teaching not just for disciplinary understanding but also for disciplinary application to practice and policy.

[2] For my defence of the ideal of objectivity in science, see Scheffler, 1982.

[3] For the application of scientific disciplines to practice, see chapter IV "The Education of Policy Makers" of Scheffler, 1985.

4. Appreciation and human understanding

We have so far spoken of enhancing the understanding of specialized data by placing them within a context of logical structure and relevant methodological constraint. In dealing with applications to practice and policy, we have, further, emphasized the need for avoiding tunnel vision in order to profit from the various specializations bearing on practical solutions.

In both of these respects, philosophy has much to offer. But this is not all.

The application of special scientific studies to practical problems goes beyond disciplinary specializations altogether. For "the awareness of such problems is not the monopoly of any special discipline nor is it the exclusive province of any set of disciplines. Pooling the specialized perspectives of the several forms of inquiry does not yet guarantee human understanding" (Scheffler, 1985) that is, comprehension of the human problems on which such perspectives are brought to bear.

Applications affect the activities, values, thoughts and feelings of various people and these require to be taken into account in evaluating the applications in question. Taking them into account means that we understand what people say when they describe their circumstances and express their opinions, their fears and their hopes. It means that we have access to the way affected persons understand themselves and define their situations, that "we hear what they say when they speak in their own voice" (Scheffler, 1985). Here what is required is not just the sensitivity to language that we have described as a philosophical virtue, but also the willingness to listen genuinely, to enter sympathetically into the thought worlds of others, as expressed not in the locutions of any specialized inquiry, but the informal, and often idiosyncratic expressions of everyday life, colored by personal habit and predilection. The philosopher, trained to enter into the systematic worlds of radically diverse thinkers, to attempt to gauge their circumstances, motivations and expressions-in short, to reconstruct their thought sympathetically, has a vital contribution to make to the formation of pupils, who will be applying, as well as absorbing, the data of specialized studies in the whole of their future lives.

5. Application and value

Application to practice involves choice. It is not enough to have the requisite knowledge to realize a variety of alternatives for dealing with a practical problem. Nor is it enough to know how each alternative will impinge on the lives of those it affects. To choose an alternative for realization is an expression of: preference, a conferring of value upon such alternative, which creates a precedent, thus, in effect, creating a presumptive principle of action. R. M. Hare has emphasized the fact that decisions are the germs of principles which reverberate into other cases without limit (Hare, 1952, pp. 56-78). Awareness of the incipient principles one is thus expressing in application is awareness of one's actual values, and facilitates their critical review.

A critical self-consciousness respecting one's values is a primary aim of education. It is one that is particularly urgent in a time of rapid technological change, when its momentum threatens to sweep all before it, overwhelming both moral scruple and human feeling. To attain this educational aim it is essential to, be able to discourse about values, to navigate fearlessly in the conceptual areas where factual and value considerations intermingle. To avoid blindness in action, it is essential to grapple

with the task of formulating a code of moral principle by which one may act reflectively. Here, philosophy is of inestimable assistance, for unlike modern dispositions to avoid value discussions altogether or to consider values beyond rational treatment, philosophy embodies a tradition of over two millennia in which value considerations are treated seriously, subtly and comprehensively. To build elements of this tradition into educational curricula is an important contribution of philosophy to, an educational future of ethical substance.

6. The past and the present

The mention of the long tradition of philosophical discussion raises for consideration another important benefit that philosophy renders to education. This benefit lies in the very fact that philosophical discussion inevitably recalls its past. Unlike scientific and mathematical training, which move ever onward, leaving past developments behind, philosophical study never outgrows its past, recalling earlier thinkers and arguments even as it forges ahead. Placing the intellectual, literary, and moral contents of school curricula in the context of a long history of relevant treatments, philosophy thus breaks the tenacious hold of the present upon the consciousness of modern youth.

The present is of course the scene of all activity to be undertaken by our pupils and must therefore retain its centrality for their deliberations. Yet, untempered by memory, a focus on the present is a source of blindness, eliminating the funded experience of our predecessors from consideration as a resource for current understanding and perception. Strengthened by the momentum of technological advance which looks ever toward the potential transformation of prevailing arrangements by new devices and never looks back, the present-centeredness of much contemporary schooling runs the risk of distorting educational values by its cultural amnesia.

A current example is the impact of the computer on educational thinking. The computer is, of course, the agent of vast changes in social arrangements in recent years, and technical concepts of information and algorithm are its intellectual underpinnings. Opportunities for increased efficiency in teaching and enhanced individualization of learning are but two promises of computer applications that prudent educators need to explore. But the basic hazard educators need to confront is a narrowing of their educational vision-a reduction of their fundamental concepts to presumed technological correlates. It is in helping to overcome this hazard that philosophy may now serve education as an important resource[4].

Traditional epistemology, to take one central instance, views knowledge -even in its purely propositional form, as distinct from know-how or skill- in the broad contexts of truth, evidence, and belief. Knowledge, it insists, cannot be reduced to information alone, in the technical sense, i.e. to bits of bare propositional content. An item of knowledge, to qualify as such, must also be true. Education, insofar as it concerns knowledge, must therefore rest on an appeal to truth, assessing the truth-value of available content, and referring implicitly to operative standards of truth.

[4] See my discussion in Chapter 8, "Computers at School?" (pp. 80-96) in Scheffler, 1991.

Nor, as epistemology shows, can knowledge be presumed to depend solely on algorithm. A claim to knowledge bears reference to evidence but such evidence in general comprises good reasons in support of a conclusion rather than only algorithms or decision procedures, or even proofs. Even where proof is indeed available, it is important to note that, whereas it is subject to check by routine process, it cannot be discovered by routine process. The generation of proofs is a creative rather than an algorithmic outcome of inquiry, a matter of heuristics, ingenuity and luck rather than mechanical routine.

Finally, knowledge is, for epistemology, no merely impersonal **unit of propositional** content, even if true and, moreover, grounded in adequate evidence. For such content is always formulated in the concepts of a historical language and it is embodied in belief, evidenced not only in assertions but also in actions and purposes. To assess a claim to knowledge thus involves inquiry into concepts channeling relevant beliefs as well as the purposes expressed in related conduct. To view knowledge not as an inert corpus of informational items to be manipulated by algorithm, but rather as a domain of human belief aspiring to truth, advancing through creative discovery and evidenced in statement, action and purpose is thus the perspective that the heritage of philosophy lends to educational practice (Scheffler, 1965).

7. Information and educational aims

When we move beyond the educational aim of enhancing knowledge to consider educational aims in general, we find the popular computer concept of information to be clearly inadequate.

> "The everyday notion of information refers to material we can understand and interpret in context. Grasping what it expresses, we can paraphrase it and evaluate its contextual relevance, criticize and reject it or back it up appropriately, respond to it with feeling, sense its metaphorical echoes, appraise its bearing on our purposes, and apply it in our activity. The computer itself **cannot be properly** described as doing any of these things, in the everyday senses of the terms involved. To characterize the electronic state of computer circuitry in terms of information is to employ the word under a different interpretation. Further to construe the mind in terms of "computer information" empties the human notion of virtually all its content" (Scheffler, 1991, p. 91).

Even the full-blooded human sense of information is incapable of expressing all our educational aims with respect to knowledge. As Ryle has put it, knowing a fact requires "having taken it in, i.e., being able and ready to operate with it, from it, around it and upon it. To possess a piece of information is to be able to mobilize it apart from, its rote-neighbors and out of its rote-formulation in unhackneyed and ad hoc tasks" (Ryle, 1967, p. 111). And learning, even in the context of problem-solving, goes well beyond information, in any sense. For it does not simply acquire information but "entertains suppositions, rejects the accepted, conceives the possible, elaborates the doubtful or false, questions the familiar, guesses at the imaginable, improvises the unheard of. An intelligence capable only of storing and applying bits of information would be profoundly incapacitated for the solving of problems" (Scheffler, 1991, p. 93).

Beyond the language of information altogether are those traditional educational formulations that speak of insight, skill, and norm. The first of these, i.e. insight, describes educational aims in terms of

perception, vision and illumination, intuition of nuance and pattern, imaginative grasp of overtone and undertone. The second, i.e. skill, discusses aims in terms of the forming or strengthening of abilities, the know-how commanded by a person rather than the know-that, the capability to deal with the tasks and challenges in every domain of life. The last of the three formulations focuses on norms rather than either information or capacities, on the tendencies and dispositions of a person, on what he does do rather than what he can do. Here again, we have left the notion of information behind. For we are dealing here not with what people believe nor with what they are equipped to do, but with their character, what they can reliably be expected to do with their predictable patterns of conduct, taste, and emotion.

These various realms of educational aims all need to be kept steadfastly in view as we make progress on any educational front.

The whole array of ends embodied in the traditional locutions we have described must serve as the context within which we gauge our educational situation. Rather than cutting this array down to the size of our technology, we should strive to look beyond our technology, to determine the future purposes and directions of our further efforts. And in this task, philosophy serves a vital function by keeping the broadest conceptions of human learning in view as we move into a new and uncharted technological future. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Hare, R.M. (1952). *The Language of Morals*. Oxford: Clarendon Press, 1952.
- Ryle, G. (1967). Teaching and Trainingll. En R. S. Peters (Ed.), *The Concept of Education* London: Routledge and Kegan Paul.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2ª ed.). Indianapolis, Indiana: Hackett.
- Scheffler, I. (1985). *Of Human Potential*. London: Routledge and Kegan Paul, (esp. p. 100 ff.).
- Scheffler, I. (1991). *In Praise of the Cognitive Emotions*. New York: Routledge, Chapman and Hall.

Notas 003

Na.003 PÁG. 103

CONCEPCIÓN NAVAL, LUIS ECHARRI, JESUS REDRADO

Repensar la enseñanza universitaria desde las tecnologías de la información y la comunicación. Algunas experiencias de Universidades de los Estados Unidos

Nb.003 PÁG. 113

FRANCISCO ALTAREJOS

La relación familia-escuela

Nc.003 PÁG. 121

ARANTZATZU MARTÍNEZ-ODRÍA

Centro educativo y formación para el voluntariado. Coordinación posible

Nd.003 PÁG. 133

CHARO REPÁRAZ, LUIS ECHARRI, CONCEPCIÓN NAVAL

Posibilidades didácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia presencial

Repensar la enseñanza universitaria desde las tecnologías de la información y la comunicación. Algunas experiencias de Universidades de los Estados Unidos

Se ofrecen aquí algunas experiencias de Universidades de los Estados Unidos que puedan ayudar a repensar la enseñanza universitaria desde las tecnologías de la información y la comunicación.

palabras clave: tecnologías de la información y la comunicación, enseñanza y aprendizaje, aprendizaje de las tecnologías, Universidades de los Estados Unidos.

In this paper some experiences from Universities in the United States are described. They offer a new perspective of university education from the point of view of information and communication technologies.

key words: information and communication technologies, teaching and learning, learning technologies, U.S. Universities.

Na003

Concepción Naval

Vicerrectora de Infraestructuras e Innovación Educativa. Universidad de Navarra
cnaval@unav.es

Luis Echarri

Director del Grupo de Innovación Educativa. Universidad de Navarra
lecharri@unav.es

Jesús Redrado[1]

Miembro del Grupo de Innovación Educativa. Universidad de Navarra
jredrado@unav.es

1. Introducción

Es en los años 80 del siglo XX cuando emergen con fuerza, en los países industrializados más avanzados, lo que se han llamado tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC).

[1] Ver *www.unav.es/innovacioneducativa/* para conocer mejo. el trabajo en la UN por el grupo de innovación educativa en estos dos años que lleva de actividad.

Como apunta Castells en *La sociedad red* (1998) cuando se habla de las TIC nos referimos al conjunto de tecnologías desarrolladas en el campo de la microelectrónica, la informática (hardware y software), las telecomunicaciones, la televisión y la radio, la optoelectrónica y su conjunto de desarrollos y aplicaciones. Alrededor de esas tecnologías se han hecho diversos descubrimientos en materiales avanzados, fuentes de energía, técnicas de fabricación, tecnología del transporte, etc.

Es tal la potencia que las TIC tienen que han configurado un nuevo tipo de sociedad que se ha denominado sociedad de la información y sociedad del conocimiento, llamando la atención sobre las implicaciones sociales, culturales y políticas que tiene, no sólo económicas o tecnológicas.

Lógicamente si las TIC han tenido tal impacto social ha sido efecto también de: por un lado, "las economías de las sociedades occidentales avanzadas exigían, desde las crisis de los años setenta, una completa flexibilización de sus procesos productivos y la globalización de sus actividades. Y de otro, porque estas sociedades están presididas por valores de libertad y de cultura de masas que demandan el incremento de mayores cotas de comunicación abierta" (Torres, 2002, p. 2).

En esta línea, y centrándonos en el mundo universitario, son extensos e intensos los cambios experimentados en la última década en las tecnologías de la información y la comunicación disponibles o aplicables en una mejora del aprendizaje del alumno y de la docencia del profesor (por supuesto también de la investigación y de la gestión universitaria). Se ha llegado a hablar de *tecnologías del aprendizaje* (*new learning technologies*, Laurillard, 2002). En cualquier caso, es evidente que las TIC, por si solas, no implican un cambio a mejor ni en la enseñanza ni en el aprendizaje; un planteamiento tal sería simplista. De hecho algunas posturas parecen anunciar que todo va a cambiar gracias a las TIC, pero más bien parece que nada va a cambiar a menos que hagamos algo para que el panorama educativo cambie a mejor, también gracias a las TIC.

La introducción y desarrollo de las TIC constituyen un reto importante para la universidad. Esto es así en parte por la posición estratégica que la revolución tecnológica actual concede a la educación en general y a la universidad en particular; también influye la aparición en el mercado de trabajo de nuevos fenómenos –a los que la Universidad debe hacer frente– tales como contenidos ocupacionales inéditos, yacimientos de empleo inexplorado, así como la instauración de la formación continua. Pero junto a todo esto, hay que tener en cuenta de modo especial las propias posibilidades que las TIC conceden a la innovación educativa.

Se suelen destacar como ventajas de las herramientas asociadas a las TIC en el mundo educativo universitario tres:

1. facilitan la comunicación entre profesores y alumnos, salvando dificultades de tiempo y espacio,

2. facilitan nuevos canales de comunicación entre los estudiantes según sus intereses e inquietudes,

3. suministran una gran cantidad de información, con gran rapidez y con un bajo coste.

En esta línea apunta Torres (2002, p. 6): "Las TIC posibilitan el diseño y creación de redes educativas telemáticas que generan nuevos escenarios educativos, así como la elaboración de específicos instrumentos electrónicos educativos". Podríamos decir que las TIC pueden facilitar la interacción entre profesores y alumnos, de modo que se abre una posibilidad de mayor personalización en la relación de aprendizaje, lo cual lleva a replantear o repensar la enseñanza y el aprendizaje. Así surgen, por ejemplo, las plataformas educativas como sistemas integrados (docencia, investigación y gestión) que pueden suponer un antes y un después en la vida cotidiana de las universidades, de las que hay experiencia de uso en muchas Universidades.

2. Algunas experiencias destacadas

Con este marco inicial de reflexión apuntado –y todo un trabajo de preparación no apuntado pero real por conseguir un uso efectivo de las tecnologías del aprendizaje tratando de conseguir un marco que de algún modo facilite una conversación más fluida y personal a todos los niveles en la universidad– y con el deseo de obtener algunas experiencias que pudieran ser de interés en nuestro trabajo diario en el ámbito de la innovación educativa, con ayuda de las TIC, emprendimos unas visitas presenciales –virtualmente ya las conocíamos– a varias universidades de los Estados Unidos durante los meses de julio y agosto de 2002 aprovechando estancias de investigación y trabajo. Aquí ofrecemos una síntesis de estas experiencias.

2.1. El **cuestionario** base que utilizamos para las visitas fue el siguiente:

Integración de las Tecnologías de la Información en la docencia presencial y online.

Cuestionario de temas para las visitas

1. ¿Qué objetivos generales tienen en su departamento y en su universidad, en relación a la integración de las Tecnologías de la Información en la docencia presencial y online?

2. ¿Qué acogida tiene entre sus profesores y alumnos la inserción de estas tecnologías en la docencia que imparten?

3. ¿Cómo tienen planteada la formación de los profesores?

4. ¿Qué herramientas informáticas ponen a disposición de los profesores para apoyar su docencia? ¿Son comerciales? ¿Están desarrolladas por ellos mismos?

5. ¿Cuáles son las herramientas informáticas que los profesores demandan y utilizan más?

6. ¿Cómo tienen organizada la realización de contenidos (materiales)

de interés docente? ¿Consideran útil la realización de contenidos ricos en multimedia?

7. ¿Qué política tienen respecto a la difusión de sus sitios web y de sus contenidos? ¿Están en internet en su mayoría? ¿Sólo en intranets?

8. ¿Cuál es su planteamiento respecto a la enseñanza online?

9. ¿Qué dificultades han observado o prevén respecto a los derechos de autor, copyrights, etc.?

10. Si tuvieran que resumir en dos o tres ideas lo que consideran más importante en este campo en el momento actual, ¿cuáles serían?

Otros temas:
- estructura de su departamento
- integración de los distintos servicios informáticos de la Universidad
- criterios de desarrollo de software
- uso de estándares
- *partners* tecnológicos
- investigación que llevan a cabo en estas áreas (e-learning, etc.)
- equipamientos de que disponen: nº de PCs por alumno; equipamientos de aula, etc.
- evolución de las bibliotecas tradicionales hacia *Learning Centres*

Lógicamente en cada caso nos adaptamos a la propia estructura interna de cada centro y por tanto la utilización del cuestionario fue en algún caso flexible.

2.2. Las **Universidades** visitadas fueron:
- MIT (Massachusetts Institute of Technology) [*http://www.mit.edu/*]
- Harvard University [*http://www.harvard.edu/*]
- Boston University [*http://www.bu.edu/*]
- University of Massachusetts at Boston [*http://www. umassboston.edu/*]
- Northeastern University [*http://www.northeastern.edu/*]
- UCLA (Universidad de California. Los Angeles) [*http://www.ucla.edu/*]
- USC (University Southern California) [*http://www.usc.edu/*]
- Berkeley. University of California [*http://www.berkeley.edu/*]
- Stanford University [*http://www.stanford.edu/*]
- UC (Universidad de California, Oakland) [*http://www.ucop.edu/*]

2.3. Las principales **conclusiones** obtenidas de estas visitas fueron:

Entre las universidades visitadas hay algunas en las que hay programas o proyectos que sobresalen por su ambición, su decisión de liderar el futuro en este campo o la magnitud de su financiación. Esta situación se aprecia especialmente en el MIT y en cierta medida en algunos proyectos de Harvard, UCLA y Stanford.

En todas las universidades, incluidas las que tienen proyectos punteros, la influencia re?[1] de las TIC en la docencia se encuentra todavía en proceso de consolidación y de definición. Nos parece que, por ahora, no se ha

establecido de forma suficientemente clara el grado de influencia de las TIC en la docencia universitaria, cuáles son las tecnologías más interesantes en este área o cómo se decantará en el futuro su integración en la enseñanza universitaria. Queda mucho por investigar y por hacer en este campo.

En todas las universidades se está prestando mucho interés a la inserción de las TIC en su trabajo habitual, también en la docencia. Junto a los Servicios informáticos clásicos hay grupos de personas especialmente dedicados a la formación de profesores y personal de administración y servicios, y a apoyarles en el uso de las TIC.

La formación de los profesores se enfoca de forma similar en todas las instituciones. Con diferentes sistemas, se pone bastante énfasis en los talleres de trabajo, la difusión de experiencias y de *mejores prácticas*, y el apoyo directo a las personas interesadas. No se consideran demasiado útiles los cursos más teóricos o extensos. Es frecuente que haya programas de financiación de experiencias con cantidades variables.

Las dificultades en la motivación de los profesores son también muy similares en todas las universidades, sobre todo su falta de tiempo y su preferencia por otro tipo de tareas distintas de la docente, entre otras cosas porque su progreso profesional está mucho más influido por su trabajo investigador que por su trabajo docente.

Desde el punto de vista de las herramientas informáticas que desarrollan y usan, se comprueba que en general son herramientas comerciales. Pocas universidades han desarrollado herramientas propias, entre otras cosas porque el elevado nivel de autonomía de las distintas facultades y centros que componen estas universidades hace que coexistan muchos sistemas informáticos y herramientas distintas dentro de la misma universidad y dudosamente le compensa a un organismo central de la universidad desarrollar una herramienta que luego puede no ser aceptada por ningún centro de la universidad o sólo por una minoría. Los proyectos de MIT, Harvard y Stanford, (por orden decreciente de magnitud) se separan de esta forma de actuar, ya que están desarrollando herramientas propias, bien solos o en conjunto con otros.

Para el apoyo de las asignaturas, muchas universidades usan LMS (plataformas de aprendizaje), especialmente BlackBoard y WebCT. Parece, aunque en este terreno es muy difícil hacer predicciones, que BlackBoard tiene algunas probabilidades más de imponerse en este mercado por su mayor sencillez de uso (aunque tiene algunas prestaciones menos que WebCT) y por las alianzas que ha establecido con Microsoft y QuestionMark (líder del mercado de programas para examinar). Problema común a estas plataformas es su dificultad de integración con los bancos de datos de gestión académica, aunque están intentando solucionarlo.

Una iniciativa especialmente interesante en este ámbito es OKI (*Open Knowledge Initiative*), en la que liderados por MIT y Stanford intervienen también, Harvard, Cambridge y otras universidades de prestigio. Como re-

sultado de esta iniciativa ya funcionan LMS (plataformas de aprendizaje) desarrolladas por ellos en Stanford (CourseWork) y en MIT (Stellar). Los productos desarrollados bajo OKI van a ser de código abierto y podrán ser utilizados sin ningún coste por otras universidades.

En las universidades visitadas se da mucha más importancia a la enseñanza presencial y al apoyo de las TIC a esa enseñanza presencial que a la enseñanza a distancia. También es un comentario bastante generalizado que, en los últimos meses, han decaído mucho las expectativas que la enseñanza a distancia online había despertado. Varias instituciones han disminuido su actividad en este campo y las que han mantenido su éxito son modelos como el de la Universidad de Phoenix (con más de 200.000 alumnos) que se dirigen a estudios muy profesionales y a alumnos adultos.

El tipo de enseñanza online que se da en estas universidades de prestigio está concentrado en cursos muy específicos, sea por su contenido o por la audiencia a la que van dirigidos y, en muchos casos, se dirigen de forma preferente a sus antiguos alumnos o a antiguos alumnos de consorcios de universidades de los que forman parte.

En algunas universidades (como en el conjunto del campus de la Universidad de California) se impartían programas de extensión universitaria con enseñanza a distancia que están convirtiéndose a enseñanza online o con soporte digital.

La conveniencia o no de que los contenidos estén en internet (accesibles a todo el mundo) o sólo en intranets más o menos restringidas, se resuelve de forma muy diferente. No hay políticas comunes en las universidades, en general, y son los propios profesores o los departamentos los que deciden en un sentido u otro. Es conocido en este punto que el MIT tiene un proyecto (*Open CourseWork*) bajo el que pone una gran cantidad de contenidos docentes a disposición de todos.

El tema de los derechos de autor está presente en todas las instituciones pero su situación está todavía un tanto poco definida. Tampoco parece que haya causado grandes trastornos, aunque sí ha habido algunos problemas puntuales.

En general, en estas instituciones, el equipamiento de ordenadores en bibliotecas, aulas de ordenadores, espacios comunes, etc., es notable. También está muy extendida una buena conexión de red con las residencias y en ellas es donde trabajan los estudiantes con más frecuencia. Como consecuencia de la descentralización, hay gran libertad en los tipos de ordenadores, modelos, etc. que cada profesor o departamento adquiere.

Es también una tendencia general el dotar a las aulas de los sistemas integrados de proyector de vídeo, ordenador, etc., buscando soluciones que facilitan su uso por parte de los profesores.

En bastantes de estas instituciones se van extendiendo las experiencias de *wireless*, aunque se puede decir que por ahora esta tecnología está más en el campo de la experimentación que en el de la utilización generalizada.

Está también bastante extendida la idea de que cada vez serán menos importantes –aunque permanecen– las aulas de ordenadores y, en cambio, adquirirán más relevancia los portátiles.

2.4. Antes de terminar esta panorámica general de la situación de la innovación educativa con ayuda de las TIC en varias Universidades de los EE.UU. queremos destacar brevemente, por su importancia y desarrollo, algunos aspectos concretos de algunas de estas universidades. Concretamente señalar, a modo de enunciados en:

a) Harvard University:

- *Seminarios* en los que se exponen experiencias sobre el uso de estas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje denominados "The Use of Technology in Teaching and Learning" Estos seminarios llevan realizándose desde 1999 y puede encontrarse información en la web sobre los mismos así como los vídeos del desarrollo de estas sesiones. Al final del workshop se hace una evaluación. Un ejemplo puede verse en *http://www.provost.harvard.edu/factech/feedback.html*
- *Financiación de proyectos*. Con el objetivo de promover la innovación y la experimentación se financian proyectos presentados por profesores en distintas materias tanto en el área de instructional technology como en educación a distancia. Se puede ver *http://www.provost.harvard.edu/it_fund/* Los proyectos financiados pueden verse en *http://www.provost.harvard.edu/it_fund/awards.html*
- *Conjunto de herramientas comunes*. A pesar de la independencia que tiene cada facultad, es evidente que algunas herramientas pueden ser utilizadas por todas las facultades. La iniciativa ICommons pretende recoger estas herramientas: cfr. *http://icommons.harvard.edu/*

b) MIT:

Tienen una gran cantidad de ambiciosos proyectos, tanto por su alcance como por su financiación:

- *MIT World*, es una web que proporciona la retransmisión mediante video streaming de los eventos, conferencias y clases públicas más significativas en el MIT. Trabajando en colaboración con la asociación de antiguos alumnos entre otros, proporciona acceso a los principales eventos que se realizan en el MIT. Ver *http://web.mit.edu/mitworld/*
- *Cursos interactivos* basados en la web como por ejemplo el desarrollado entre CAES y Harvard MIT Division of Health Sciences and Technology que han culminado en un par de proyectos interactivos basados en la web para profesionales de la salud: "Good Practices in Clinical Research" tanto en español como en inglés principalmente para médicos en Latinoamérica, y "Fungal Infections: Virtual Grand Rounds" como respuesta a las enfermedades endémicas en muchos países en vías de desarrollo. Ver *http://figrandrounds.org/fi/index.html*

- Clinical Research" tanto en español como en inglés principalmente para médicos en Latinoamérica, y "Fungal Infections: Virtual Grand Rounds" como respuesta a las enfermedades endémicas en muchos países en vías de desarrollo. Ver *http://figrandrounds.org/fi/index.html*
- *Physics Interactive Video* Tutor (PIVot). Este proyecto proporciona acceso permanente a los estudiantes, usando vídeo digital a través de Internet, a simulaciones, autoevaluaciones, etc. y resto del contenido de la asignatura de física del primer curso de las diversas titulaciones de ingeniería.
- *Open Knowledge Initiative* (OKI) está desarrollando una plataforma (LMS) abierta que soporte una amplia variedad de aplicaciones educativas. Es un esfuerzo en el que intervienen varias universidades como Stanford, Harvard, Cambrigde, Washington, etc. Cfr. *http://web.mit.edu/oki/* . Stellar es una de las plataformas que sirve como prototipo a esta iniciativa; es la que se usa actualmente en el MIT.
- *Proyecto Icampus.* Se trata de un proyecto conjunto con Microsoft de 5 años y de 25 millones de dólares de financiación, para explorar la transformación de la educación mediante el uso de la tecnología. Bajo el marco de este proyecto se financian multitud de proyectos de asignaturas concretas. Ver *http://icampus.mit.edu*

c) UCLA:

- *MyUCLA* (*http://my.ucla.edu/*) se puede considerar un buen ejemplo de página web concebida para hacer fácil y sencillo el acceso a la información a los alumnos y a los profesores. En esta página, una vez que el alumno o el profesor ha introducido su identificación, pueden acceder a la información correspondiente a sus asignaturas y a los principales servicios que las distintas webs de UCLA le pueden ofrecer.
- *Visualization Portal* (*http://www.ats.ucla.edu/portal/*) es un proyecto para presentar de forma espectacular en una pantalla semicircular diferentes trabajos de interés educativo o investigador. Tres proyectores colaboran para reflejar en la pantalla las imágenes generadas por un potente ordenador. De esta forma se hacen posibles atractivas reconstrucciones en tres dimensiones de edificios, moléculas, etc.; obras de arte digital y muchas otras presentaciones.

d) Stanford University:

- *CourseWork* (*http://www.stanford.edu/group/ats/coursework/*) es el sistema de gestión de contenidos (LMS) que está impulsando la Universidad de Stanford dentro del proyecto OKI. Hasta el momento han introducido varios cientos de asignaturas en esta plataforma.

3. Conclusión

Este panorama de experiencias de Universidades de los Estados Unidos pone de manifiesto la necesidad de repensar la enseñanza universitaria desde el marco actual de las tecnologías de la información y la comunicación, precisamente para que puedan aportar la mejor ayuda en la tarea docente al intentar suscitar el aprendizaje del alumno.■

BIBLIOGRAFÍA

- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. I. *La sociedad red*). Madrid: Alianza.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*, 2nd edition. London and New York: Routledge/Falmer.
- Torres, C. (2002). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación superior: un enfoque sociológico. Inédito. *Jornadas RED-U CAI UAM*, mayo 2002.

La relación familia-escuela

Con respecto a la relación familia-escuela, caben varias respuestas. En estas líneas se propone una que, enunciada brevemente, consiste en lo siguiente: a) no hay participación en el ámbito educativo porque su sentido es confuso e impropio; b) dicha confusión se debe a un erróneo planteamiento de la relación originaria entre familia y escuela: c) dicha relación originaria tiene una forma jurídica definida, que es la delegación.

palabras clave: familia, escuela, participación, delegación.

There are many possible conceptions of home-school collaboration. The model presented here has the following features: a) there is no participation in schools because its meaning is not clear and is inapropriate in that context; b) the lack of clarity is due to an erroneous conception of the real basis of the relation between family and school; c) the aforementioned relation has a well-defined juridical form, it is delegated in nature.

key words: family, school, participation, delegated authority.

Nb003

Francisco Altarejos

Profesor ordinario de Filosofía de la Educación. Universidad de Navarra
faltarejos@unav.es

Hace cinco años, en su *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo* de 1998, el Consejo Escolar del Estado hacía la siguiente indicación: "recordar a las Administraciones educativas el deber de fomentar la participación escolar en todos los ámbitos. No es suficiente con reconocer el derecho a la participación. En nuestra comunidad educativa este hábito democrático no ha alcanzado todavía los niveles deseados. Por ello consideramos que las Administraciones deben planificar campañas de difusión que contribuyan a un mejor conocimiento del funcionamiento de los órganos de participación, así como a la formación democrática de los diferentes agentes sociales y educativos: alumnos, familias, profesorado, etc." Se trae a colación este texto pretérito precisamente por el tiempo transcurrido hasta la fecha. Tal vez otras sugerencias de dicho informe hayan sido atendidas, pero no así ésta. Es evidente que ni el llamado "hábito demo-

crático" se ha desarrollado respecto a la comunidad escolar, ni se han planificado ni realizado campañas de difusión para un mejor conocimiento de las posibilidades de participación. Y es indiscutible que la participación de los padres de familia en la escuela es escasísima; que el ejercicio de la democracia en el ámbito escolar, al menos, no ilusiona ni mueve de suyo a la acción participativa.

1. El sentido de la participación en los ámbitos educativos

La participación de los agentes educativos en la escuela se plantea hoy de un modo impropio porque se concibe sociopolíticamente. Esta perspectiva tiene su razón de ser y su justificación en el marco de la convivencia social, y sin duda que la escuela participa intensamente de esa convivencia; pero hay algo más en ella, que es su finalidad educativa. Precisamente, una de las cosas que se aprenden en la escuela de modo eminente son los usos y reglas de la convivencia social; pero no debe olvidarse que también se aprenden muchas otras cosas...

La finalidad de aprender justifica y da sentido a la escuela. Tamaña obviedad roza el límite de la perogrullada; y sin embargo, parece quedar relegada cuando se propone que la escuela adopte unas formas de participación que no dimanan de su finalidad educativa. Si así fuera se tendría que atender a un elemento radical y originario de la relación educativa: la desigualdad ingénita entre los miembros; desigualdad irrecusable porque se funda en la misma raíz de la educación, en que unos enseñan y otros aprenden. Esto no es una circunstancia o pormenor que pueda postergarse en pro de una finalidad superior. La desigualdad se da respecto al saber, pero este saber –que unos tienen y otros no– es el nexo entre maestros y alumnos en la escuela; por tanto, la desigualdad no es accidental, sino verdaderamente sustancial.

Por otra parte, la desigualdad radical también se da entre maestros y padres de familia, no sólo por la dedicación y la competencia en la enseñanza de una ciencia o saber de los profesores, sino también por la mayor responsabilidad educativa de los padres. Así se reconoce jurídicamente en el caso de los menores de edad: se exige responsabilidad a la escuela respecto de las acciones del menor, pero sólo dentro del espacio y del tiempo que le tiene a su cargo; a la familia se le pide responsabilidad en todo tiempo y lugar. Y no sólo hay responsabilidad jurídica; también hay una responsabilidad educativa que detentan los padres de familia y que resulta ampliamente mayor que la exigida a la escuela. La desigualdad entre los miembros de la relación educativa es sustantivamente real. Por eso, concebir la participación desde la igualdad radical del ser humano, en el ámbito educativo es errónea por impropia.

Sin embargo, tal es la concepción que sustenta la perspectiva sociopolítica –la participación desde la igualdad radical–, que si bien es legítima en su ámbito, no tiene por qué serlo fuera de él. Concebir dicha perspectiva

como absolutamente válida y definitiva en cualquier ámbito humano es un reduccionismo que posterga la dimensión *interpersonal* de relación; dimensión que conforma la convivencia, junto con la dimensión sociopolítica. Ésta, por su propia consistencia se ordena a la colectividad; aquélla, a la persona. Y ser persona implica vivir en una colectividad, pero con un rango superior a ella; al menos si se afirma que toda persona es un fin, y nunca un medio, tal y como proponía Kant. Desde esta consideración se avizora la clave para comprender el origen del error: la concepción del Estado moderno, que coloca a la colectividad por encima de la individualidad, negando prácticamente que el individuo sea persona. Y conviene recordar que no sólo es así en los estados totalitarios, sino también en el Estado democrático moderno. Por eso, cuando se asocia la participación a la democracia, se reduplica el perjuicio del paradigma sociopolítico; pues se piensa que si no hay participación, no hay democracia. Mas si realmente prevaleciera el sentido pedagógico, o sea, la referencia prioritaria a la finalidad educativa por encima del contexto sociopolítico, se acertaría a valorar debidamente el sentido y alcance de la "participación democrática" en la escuela.

No conviene olvidar a John Dewey en estos asuntos. Pocos como él han trabajado tan esforzadamente por una pedagogía orientada por el ideal democrático, tanto en sus libros como en su actividad pedagógica concreta cuando fue director de la Escuela de Chicago. Para Dewey no cabía duda de que la formación de un cierto carácter o modo de ser constituía la única base posible para propiciar una conducta verdaderamente moral, la cual identificaba sin más con las prácticas democráticas. No obstante, nunca entendió –aun desde esta finalidad sociopolítica– que la relación entre los agentes educativos tuviera que fundarse y realizarse al modo de la participación democrática usual en la sociedad civil. Y debe tenerse presente que J. Dewey no es precisamente un "personalista" en la consideración del ser humano.

No es que la escuela no tenga en cuenta a la persona, pero hay una esencial diferencia respecto a la familia: la escuela tiende propositivamente a la consideración personal del individuo por su finalidad educativa; en cambio, la familia se establece desde la consideración personal de sus miembros de modo natural. Según la definición de Pedro Juan Viladrich, la familia es "el ámbito donde se nace, se crece y se muere como persona". Respecto a la educación, la tesis clásica no menciona la condición personal del ser humano, pero está presente implícitamente cuando afirma la educación como una prolongación de la generación y la nutrición por parte de los padres, tal y como hace Tomás de Aquino. Obviamente, si el ser humano fuera meramente un ser vivo, pero no fuera persona, bastaría con la generación y la inicial nutrición en la fase de cría, tal como ocurre con los animales.

2. La fundamental relación familia-escuela: la delegación

Si se considera a la familia como la principal y originaria responsable y hacedora de la educación de la prole, en cuanto que sus miembros nacen y

crecen en ella como personas, las relaciones de participación con, y en la escuela, cobran un sentido muy diverso de las de participación democrática. Y si se atiende a la finalidad educativa, desbordando y subsumiendo la perspectiva sociopolítica, no cabe otra cosa que fundar la participación en un relación formal que salvaguarde al tiempo la desigualdad de condiciones y de responsabilidades educativas. Esta relación formal debe tener sentido jurídico, pues obviamente existen unos derechos que salvaguardar y unos deberes que concretar.

Respecto al carácter jurídico de una relación interpersonal conviene hacer algunas consideraciones. La primera tiene un sentido *ad hominem*: ciertamente, lo jurídico tiene sustancia *formal*; expresa y regula la forma y el modo peculiar de la relación. Pero que sea una "formalidad" no significa que sea algo superfluo u omisible en la relación. El emotivismo espontáneo e inconsciente que impregna hoy la comprensión de las relaciones humanas lleva a prescindir del valor propio e insustituible de las "formalidades", o al menos a postergarlas en pro de la supuestamente auténtica y fecunda materia afectiva de la relación. Este juicio proviene del extendido menosprecio de lo intelectual en pro de lo sentimental como motor de las acciones humanas. Sin embargo, estos son prejuicios infundados e insostenibles ante una mínima reflexión: por la razón se eleva el ser humano sobre los demás vivientes, y no cabe dejar de lado la dimensión racional justamente en la ordenación de las relaciones entre humanos.

Otra consideración sobre la naturaleza y el contenido jurídico de las relaciones humanas es su precedencia respecto de la ley positiva. Es muy elemental, pero a veces se olvida que el derecho funda a la ley, y por eso lo jurídico –la concreción de los abstractos derechos y deberes– antecede a lo legal. Es obvio que los Derechos Humanos preexistían a su Declaración Universal en 1948.

Por último, mediante las consideraciones jurídicas se amparan los derechos y se especifican los deberes. Mediando las distintas responsabilidades educativas de padres y profesores, es muy sensato discernir los derechos y deberes de unos y otros, tanto respecto a los educandos, cuanto respecto a sus mutuas relaciones, sobre todo cuando éstas también son de desigualdad entre ambos por la mayor y menor responsabilidad como agentes educativos.

Históricamente, la escuela surge como institución al servicio de los fines familiares en lo tocante a la educación, que se va extendiendo en la medida en que crece el conocimiento y se diversifican las ciencias y saberes. Al no poder hacerse cargo de su enseñanza, la familia acepta la ayuda de la escuela; de modo análogo a como acepta acogerse a la cooperación con otras instituciones sociales cuando ella sola no alcanza a subvenir sus necesidades. Pero el apoyo en otras instituciones sociales no implica un traspaso o descarga de responsabilidades por parte de los padres de familia, pues esto conllevaría una dejación de derechos y deberes irrenunciables; como son to-

dos aquellos que se derivan directamente de la condición personal de cada miembro de la familia, que es originaria por la generación y el nacimiento de la prole en el seno familiar, y también actualizada y desarrollada en la convivencia cotidiana. Si es así, ¿qué ocurre entonces con las responsabilidades que conciernen a los progenitores?; ¿se comparten?; ¿se pierden?

Hay otra respuesta posible: se delegan. Sin necesidad de recurrir a las definiciones de los juristas profesionales, se puede comprender la naturaleza de la delegación desde la definición que ofrece el diccionario, delegar es "dar una persona a otra la jurisdicción que tiene por su dignidad u oficio, o comisionar a uno para que haga sus veces"; o bien, en una segunda acepción, "delegar es un acto por el cual la autoridad trasmite la capacidad de ejercitar determinadas funciones de las que le corresponden por razón de su oficio a persona distinta de su titular". Por tanto, y según esto, la delegación se diferencia netamente de otras acciones con efectos jurídicos, como podrían ser las de encargar, enviar o comisionar. En estos casos se detenta siempre y en todo momento la responsabilidad del encargo, el envío o la comisión por parte de quien la establece; por lo tanto, no conlleva una cesión o abandono de la responsabilidad originaria. En el caso de la delegación, tampoco se pierde la responsabilidad originaria, pero eso sí, se comparte con otro según la exigencia de su mejor ejercicio. En efecto, quien tiene una responsabilidad, si la vive justa y plenamente, tiene la obligación de buscar los mejores medios para su cumplimiento. Y en este momento es cuando hay que referirse directamente a las responsabilidades educativas, pues en el ejercicio de éstas se descubre que uno de los medios o recursos –y el más decisivo de todos por otra parte– es la concurrencia de otras personas; esto es, la acción de ayuda que prestan los profesionales de la enseñanza a los padres de familia. El sentido propio de la delegación recta y rigurosamente entendida conlleva unas implicaciones singulares que modulan y especifican la relación familia-escuela. Las más sustantivas de ellas conciernen directamente a la concepción de la participación de las familias en el centro escolar, y son las tres siguientes:

a) la persona que delega lo hace como titular, sin perder la responsabilidad que comporta dicha titularidad; el delegado debe reconocerlo así, pues de lo contrario sería un usurpador;

b) el delegado sólo puede serlo por su capacidad u oficio para ejercer las funciones delegadas; por tanto, si el delegado actúa por oficio, sólo puede ser gobernado por su superior profesional; esto implica una confianza efectiva en el delegado por razón de su oficio.

c) no sólo se delegan las funciones, sino la potestad para ejercerlas; delegar no es decir a otro "haga esto o aquello", sino "actúe por mí en esto o en aquello"; efectivamente, hay una potestad compartida que permanece por su origen en quien delega, pero se ejerce efectivamente por el delegado.

Desde estas consideraciones pueden entenderse mejor algunos de los aspectos frecuentemente conflictivos en las relaciones familia-escuela, tal como se plantean y se viven hoy.

En primer lugar, puede comprenderse que la participación de los padres de familia en la escuela no puede reducirse a la participación en las asociaciones de padres y madres en cada centro escolar. Las APAs son la forma participativa derivada de la perspectiva sociopolítica; esto es, como transposición de las formas de participación democrática en la sociedad civil. Pero no es la forma de participación propia de los padres de padres de familia, pues no dimana de su derecho educador; no se corresponde ni se ajusta a la delegación que pueden y deben ejercer. Como consecuencia primera –y que puede ser decisiva para la mejora de las relaciones actuales–, se desprende que los padres de familia no pueden participar en el gobierno de la escuela, en ningún aspecto o grado de implicación. Esto contradice de plano la esencia de la delegación y es impropio de quien delega, pues tras compartir la responsabilidad, no cabe una intromisión en el ejercicio del delegado. Los padres de familia, como titulares de la educación, pueden conceder o revocar la delegación; pero no pueden inmiscuirse en el ejercicio de las funciones propias del delegado, es decir, de la escuela, pues estaría impidiendo que ésta "hiciera sus veces, o actuara por los padres". Por la misma razón, los padres de familia no pueden ni deben participar en la gestión de los medios de la escuela; esto corresponde a los profesores, a través del órgano establecido para la administración de los recursos materiales.

En suma, la delegación ayuda a preservar los derechos tanto de padres de familia, como de profesores, y también a precisar sus deberes. En cuanto a los padres, un derecho esencial como tales es mantener la titularidad de la educación de sus hijos; pero ello no implica capacidad para intervenir directamente en el gobierno de la escuela. Como se ha dicho, tal actitud contradice el ejercicio de la delegación, pero también es una violación del derecho a la autonomía profesional de los docentes; ser titular de la educación no conlleva la potestad de decisión sobre la enseñanza de las ciencias o saberes. El acto de delegar no transmite la responsabilidad, sino también la potestad; el delegado no es un títere, lacayo o *longa manus* de quien le delega.

Por otra parte, y transcendiendo el marco de las relaciones familia-escuela en su concreción operativa, el concepto de delegación ofrece luces para comprender mejor aspectos del universalmente reconocido derecho a la educación. Pues para poder delegar verdaderamente, se precisa poder elegir efectivamente. Y cuando no existe esa posibilidad, realmente no hay libertad de elección, con lo cual tampoco puede haber delegación. La primera responsabilidad del ejercicio efectivo del derecho a la educación corresponde al Estado, y no se salda solamente dotando puestos escolares de modo que haya uno para cada niño. Es preciso que también exista una mínima posibilidad de elección para los padres de familia respecto a la escuela para sus hijos; es decir, que puedan escoger a quién o a qué escuela delegan. El llamado "criterio de zonificación" –los niños acuden a la escuela que les corresponde según la zona de la residencia familiar– niega *de facto* el derecho a la delegación de los padres de familia y pone en entredicho el derecho a la educación.

Acaso se piense que una tal propuesta es inviable por la ingente cantidad de recursos y el aumento insoportable de la financiación que requeriría. Pero esto es un juicio en el vacío mientras el asunto no se haya estudiado objetivamente, lo que hasta ahora, no se ha hecho. Podría ocurrir que bastara con una planificación y administración distintas a las actuales, que sólo tienen como objetivo "un niño, una plaza", con lo cual los criterios de decisión son irremediablemente cuantitativos.

Realmente, la mayor y decisiva dificultad no es de orden económico o político, sino de rango antropológico y ético: la falta de confianza generalizada en las relaciones humanas. ¿Estarían los profesores dispuestos a configurar la escuela de manera que pudiera propiciar efectivamente la titularidad educativa de los padres de familia? ¿Serían éstos capaces de respetar y afirmar la autonomía profesional de los profesores en la toma de decisiones respecto al modo de desarrollar la enseñanza? ¿Aceptaría el Estado que no tiene la mayor y principal responsabilidad educativa, y estaría dispuesto a promover concretamente el derecho y el ejercicio de la delegación por los padres de familia? Y, por último, aunque no menos importante: ¿aceptarían padres de familia y profesores la responsabilidad compartida de educar, sin derivarla hacia la administración política, o sea, hacia el Estado?

Seguramente, el desarrollo debido para la relación familia-escuela, no depende tanto de las estructuras participativas democráticas, cuanto de la voluntad de responsabilizarse de los ámbitos educativos propios; lo cual acaso podría realizarse mediante la conciencia y el ejercicio de la delegación por parte de los padres de familia, y su aceptación por los profesores. Para ello, la primera y necesaria condición operativa es la recuperación de la mutua confianza, pues sin ella no sólo es impracticable la delegación, sino que es materialmente imposible la educación.■

Centro educativo y formación para el voluntariado. Coordinación posible

El voluntariado, como fenómeno emergente que se desarrolla en el contexto de la sociedad civil, adquiere en la actualidad un reconocimiento social e institucional que lo hace objeto de estudio interdisciplinar. Se reconoce su contribución a la socialización e integración de los ciudadanos y se plantea la necesidad de incluirlo en los planes curriculares del sistema educativo formal, para garantizar la formación integral de los alumnos desde edades tempranas. La implantación en España de propuestas educativas como la del service learning, que combinan las potencialidades del voluntariado escolar con la formación recibida en el sistema educativo formal, ofrece nuevas sugerencias de educación integral para los alumnos, atendiendo también a la comunidad en la que éstos se integran.

palabras clave: voluntariado, educación para el voluntariado, educación no formal, service learning como metodología de educación cívica.

At present, volunteerism, which is a new phenomenon in civil society, has been receiving widespread social and institutional support. Likewise, it has been the object of interdisciplinary study. Its contribution towards promoting the socialization and integration of persons within society is recognized, consequently, its incorporation in the school curriculum is being seriously considered as a means to ensure the integral formation of the students from an early age. The implementation of educational programs such as service learning, which combines the possibilities of volunteerism and formal education, is rich in its virtualities in the context of the school, as well as for the community.

key words: volunteerism, education for volunteer work, non-formal education, service learning as a civic education method.

Nc003

Arantzazu Martínez-Odría

Ayudante del Departamento de Educación.
Universidad de Navarra
amarodr@alumni.unav.es

1. Introducción

Un vistazo a la realidad y a los movimientos sociales de las dos últimas décadas evidencia el indudable auge del fenómeno de la solidaridad organizada. Ejemplo de ello son, entre otras, las cifras siempre en aumento del número de personas que participan como voluntarias en organizaciones y asociaciones, el incremento en las ofertas de voluntariado de todo tipo que promueven las cada vez más abundantes organizaciones sin ánimo de lucro, el interés de investigadores de formación muy diversa en estudiar interdisciplinarmente el fenómeno del voluntariado, o el espacio que adquiere el fenómeno en los medios de comunicación[1].

Aunque no son sinónimos, solidaridad y voluntariado están estrechamente relacionados. Por su forma de ser propia, el ser humano es un ser donal, libre y social, y al abrirse a las necesidades de otros manifiesta su ser solidario, promueve la sensibilidad por el compromiso comunitario y contribuye al descenso de la atomización social. El voluntariado, como forma institucionalizada de la solidaridad y entroncada en el ser solidario de la persona, no es la única ni quizá la mejor vía para el desarrollo de la solidaridad, pero goza en la actualidad del apoyo social e institucional.

Tanto se habla en la actualidad del voluntariado, de las ONG[2], del Tercer Sector, son tantos los congresos, las jornadas, encuentros que se celebran que ha habido quien habla de un "boom" del fenómeno o un "mito de la solidaridad" (Madrid, 2000, p. 4). No faltan tampoco las voces más incrédulas que relativizan tal auge, y se muestran escépticos. No obstante, el voluntariado se convierte a todas luces en un bien muy preciado, que debe alegrarnos pero a la vez mantenernos en un estado de alerta, para evitar caer en la funcionalidad o contribuir a la consecución de intereses ajenos a la ayuda voluntaria, haciendo que el altruismo sea instrumentalizado o estandarizado según los intereses de instancias ajenas al mismo. No hay que olvidar que detrás del incremento de la acción voluntaria se esconden importantes intereses económicos, políticos y sociales.

---

[1] El interés por el sector no lucrativo y el creciente protagonismo que éste está adquiriendo como sector proveedor de bienes y servicios contrasta con la escasez de información sobre el mismo; escasez que se viene denunciando tanto por los estudiosos del sector como por las instituciones públicas con responsabilidad en este ámbito. A pesar del considerable aumento en los últimos años de estudios relacionados con el fenómeno de la solidaridad organizada, resulta sorprendente comprobar que no se cuenta con un directorio de organizaciones, o que no existe una conceptualización compartida de modo mayoritario sobre lo que significa el voluntariado.

[2] El término Organización no Gubernamental (ONG), fue formulado por Naciones Unidas en el año 1950, para hacer referencia a "toda organización internacional cuya constitución no sea consecuencia de un tratado intergubernamental" (Resolución 288 (X), de 27 de febrero de 1950). Encontramos interesantes reflexiones sobre la complejidad social de una definición en negativo (López, 1996, pp. 90-99; Domingo Moratalla, 1997)

Este auge de la solidaridad se integra, contradictoriamente, dentro de un contexto social cada vez más individualista, relativista y pragmático. "Cada vez más participación ciudadana en sociedades cada vez más individualistas", según palabras de Zubero (2000, p. 5). En la misma línea, un estudio que Wuthnow[3] llevó a cabo sobre el voluntariado en la sociedad norteamericana mostró la enorme contradicción vital que se daba en la vida de las personas, evidenciando que individualismo y ayuda a favor de otros aparecían como realidades no contradictorias. Sin embargo, lo más grave no es que las personas estén sometidas en su vida cotidiana a realidades contradictorias, sino que esas contradicciones "sean capaces de acoplarse" (Madrid, 2000, p. 10) y sean vividas como compatibles.

Una sociedad como la contemporánea, caracterizada por la espectacular rapidez con la que se da el avance tecnológico, las transformaciones de las comunicaciones, el aumento de los niveles de consumo o la pérdida de los valores tradicionales, hace que podamos denominarla posmoralista. Un ámbito idóneo para el desarrollo del "altruismo indoloro" tal y como lo denomina Lipovetsky (1994). En este contexto existe el riesgo de fomentar estrategias de solidaridad que llevan implícita la intencionalidad de afirmar la propia individualidad, satisfacer las necesidades personales y alcanzar los objetivos personalmente establecidos como aspectos prioritarios, más que tratar de encontrar aquello que favorece el bien común y adaptar los propios deseos a los intereses de todos. Una solidaridad de mínimos que se orienta más por la búsqueda del bienestar de quien ofrece la ayuda que por el esfuerzo de dar solución a la necesidad de quien la recibe.

Este hecho explica la insistencia de muchos autores[4] sobre la necesidad de retomar el tema del voluntariado y reflexionar sobre su verdadero sentido y aportaciones. Es hora de que sean los propios voluntarios los que definan qué es lo que pueden aportar al bien común y no se dejen instrumentalizar por instancias ajenas (Domingo Moratalla, 2001). Un momento delicado para la reflexión sobre el voluntariado que ha dado lugar a la multiplicación

[3] Wuthnow (1996), en la realización de su investigación el autor parte de una aparente paradoja: ¿Cómo es posible que una sociedad tan individualista como la contemporánea, sea al tiempo la sociedad que más tiempo, energía y recursos dedica a las actividades de voluntariado? La lectura ofrece una inesperada sorpresa: determinados indicadores de valores egocéntricos aparecen asociados a la disposición a realizar trabajo voluntario. Así, parecería que las personas más individualistas tienden en mayor medida a prestar tiempo en actividades de voluntariado.

[4] Pueden mencionarse entre otras, las reflexiones de Aranguren (1999), Zubero (2000), Domingo Moratalla (1997), García Roca (1994), Madrid (2000 y 2001), García Inda (1996), Romero (2001) que tratan de ofrecer un marco interdisciplinar e integrador en el que insertar la reflexión sobre el alcance de las aportaciones del voluntariado. La aprobación en noviembre de 2000 del Código Ético de las Organizaciones de Voluntariado por la Plataforma para la Promoción del Voluntariado (PPVE) y la existencia de otros códigos éticos como el de la Fundación IUVE y el de la Coordinadora de ONGD, fue una aportación indiscutible para promover la reflexión sobre la ética del cada vez más elevado número de organizaciones sociovoluntarias.

BEST COPY AVAILABLE

de estudios sobre sus implicaciones éticas[5] y la necesidad de coordinación entre las distintas organizaciones.

2. Voluntariado y Centro Educativo

El voluntariado es un fenómeno emergente en el mundo actual y se desarrolla en el contexto de la sociedad civil, favoreciendo el protagonismo de los ciudadanos en la construcción social. Como ámbito intermedio de participación, el voluntariado favorece que empiece a abrir paso la evidencia de que el Estado no tiene el monopolio de la benevolencia (Llano, 1999, pp. 17-18). La necesidad de participación de la sociedad civil, se explica por la toma de conciencia de que no todos los problemas de la ciudadanía son resueltos por los poderes establecidos y representativos –la política institucionalizada–, ni es fácil encontrar individualmente soluciones para problemas colectivos. A su vez, hay servicios de ayuda a otros que no les son debidos por justicia ni equidad. Son interacciones entre sujetos, en las que prima la caridad y la gratuidad (Bernal, 2002, pp. 103-104). Y es bueno que las personas actúen comunitariamente buscando el bien de otras personas, sin moverse únicamente por justicia o por equidad.

El voluntariado contribuye a que la solidaridad sea algo real, y con todos llega donde no alcanza el Estado, completándose la justicia con la equidad; sirve para que los miembros de la sociedad no eludan responsabilidades, de modo que su contribución no proceda únicamente a través del Estado sino directamente (Bernal, 2002, p. 103). Sin embargo, el papel del voluntariado sólo había sido atendido desde la perspectiva de la educación no formal y no se tomaban en cuenta sus posibilidades escolares y curriculares, así como las consecuencias innovadoras que podría tener sobre objetivos, medios, estrategias y en general sobre toda la actividad escolar.

El contexto escolar, teniendo por finalidad la formación integral de los alumnos y la ayuda a las personas para vivir responsablemente en la sociedad, se convierte en ámbito privilegiado para el aprendizaje de la ciudadanía y la participación social. ¿Puede ser el voluntariado un modo de conseguirlo? Muchos apelan al voluntariado como medio de moralización de la sociedad y es ese el gran reto de algunas organizaciones no lucrativas (Cáritas Española, Intermón, Manos Unidas, Adena, entre otras), que a

[5] Desde la segunda mitad de la década de los años 90 se generaliza la reflexión de analistas y expertos sobre la idoneidad o no de elaborar códigos éticos del voluntariado. Entre las razones que motivaron esta nueva sensibilidad, pueden mencionarse: la necesidad de establecer marcos de referencia que promuevan la reflexión en el interior de las organizaciones, el interés por crear espacios de reconocimiento mutuo de las asociaciones, o el dotar a las organizaciones y sus integrantes de herramientas eficaces para evaluar sus actuaciones cotidianas y garantizar así la calidad y transparencia.

través de la elaboración de materiales didácticos sensibilizan a los ciudadanos sobre las desigualdades sociales y sobre la necesidad de participación, otorgando al sistema educativo el protagonismo de favorecer en los alumnos desde edades tempranas los hábitos de la solidaridad comprometida y verdadera. Las ONG tienen verdaderamente gran capacidad de sensibilización y en coordinación con los centros educativos y las familias, pueden contribuir a la formación de los hábitos solidarios de los alumnos.

No obstante, la educación para la participación y la ciudadanía no se consigue únicamente con la transmisión de conocimientos teóricos y técnicos sobre el significado de la solidaridad, la gratuidad o la benevolencia, ni tampoco con la labor aislada y puntual que puedan llevar a cabo los profesionales de la educación. Es necesaria la coordinación entre los diferentes agentes e instituciones educativas y la elaboración de proyectos de formación integral. Lo importante es crear en los centros educativos la necesidad de potenciar "ámbitos de encuentro" (López Quintás, 1998) y comunidades de ayuda mutua para que ya desde edades tempranas los alumnos se vayan sensibilizando sobre la necesidad de la participación en la comunidad.

Si consideramos que el voluntariado es positivo desde el punto de vista de los valores que promueve y las finalidades que persigue, su inclusión en el seno de la educación formal puede ser de ayuda para potenciar la educación cívica de los alumnos. Esta inclusión favorece el enriquecimiento de la acción pedagógica y supone una renovación educativa (Colom, 1997, pp. 30-31):

- Potenciación de la función formadora y educadora de la escuela y los docentes sin limitarse a los objetivos curriculares. Se enlaza con las posibilidades de enseñanza integral que promueven los temas transversales.
- Apertura de la escuela a la sociedad, transmitiendo a los alumnos el contacto con asociaciones e instituciones que promueven el voluntariado y los valores que tratan de instaurar en la sociedad.
- Desarrollo de las inquietudes juveniles, conectando con los intereses que hoy se están promoviendo en la juventud.
- Educación moral y cívica. Ser voluntario y ejercitarse en las actitudes altruistas supone una educación para la participación, que implica formar personas sociales conscientes de sus derechos y obligaciones. Educar para el asociacionismo, supone enseñar a trabajar en grupo, participar en la comunidad, convertirse en protagonistas de la construcción del bien común.
- Educación de los alumnos en el ocio y el tiempo libre, resultando de ayuda para que opten por aquellos usos del tiempo que sean más acordes con los valores superiores.

Una formación de estas características hace que se desarrollen en los alumnos capacidades en diferentes planos:

- En el plano *cognitivo*, aporta una nueva forma de pensar: "pensar globalmente, actuar localmente". Desarrolla el espíritu crítico, la capacidad de detección de situaciones de desigualdad e injusticia, así como de comprensión de problemas que no son consecuencia de injusticias.
- En el plano *afectivo*, ayuda a la traducción axiológica de los planteamientos cognitivos.
- En el plano de la *acción*, la esencial necesidad de llevar a la práctica lo comprendido y sentido. Se trata de aprovechar las potencialidades del contexto escolar para la creación de escenarios en los que poder ejercitarse en la "ayuda". Se puede favorecer y animar a la participación de los alumnos en organizaciones de la localidad.

No cabe duda de que estos mismos objetivos pueden ser también perseguidos desde el plano curricular, sobre todo adaptándose a la estructura de las transversales. A nivel de información, favoreciendo la detección de problemáticas sociales y situaciones de desigualdad y exclusión social, y a nivel de actitudes, animando a la actuación con responsabilidad y compromiso en los diferentes ámbitos de la vida. Es cada escuela, la que partiendo de su proyecto educativo y de las grandes finalidades que persigue debería tratar de integrar los valores y las actitudes que favorece el voluntariado en las prácticas cotidianas.

En este sentido, y tal y como se mencionaba anteriormente, resultan también de ayuda los materiales didácticos y las aplicaciones y actividades que proponen las distintas organizaciones no lucrativas[6]. Estos materiales presentan las situaciones con realismo y autenticidad y tienen capacidad de sensibilización y conexión con las inquietudes del lector. Así, no comportan sólo una formación teórica sobre la gratuidad y el servicio a los

---

[6] Se señalan, a modo de ejemplo, las propuestas de Cáritas Española e Intermón, que podrían resultar de gran ayuda para centros y profesores a la hora de profundizar sobre las implicaciones de la incorporación de las prácticas voluntarias al contexto escolar:
- Cáritas Española (1999): *Somos andando. Itinerario educativo y animación del voluntariado.* Madrid: Cáritas Española. Se trata de dos cuadernos de trabajo elaborados por el equipo del Programa de Voluntariado de Cáritas Española. Si bien se dirige a voluntarios, es de gran utilidad también para quien pretende formar a futuros voluntarios o a personas, en definitiva. Recoge indicaciones metodológicas, actividades concretas, lecturas recomendadas que pueden ser de gran ayuda a la hora de promover en los alumnos la reflexión crítica sobre el sentido de la solidaridad y ayuda a otros, como para la adquisición de hábitos.
- Intermón Oxfam: Programa Escolar *"Educar para la solidaridad"*. Entre las numerosas campañas y proyectos que Intermón lleva a cabo cada año, se considera de interés señalar aquí este programa, ya que se trata de una propuesta global e interdisciplinar de trabajo, adaptada a alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria. La ONG ofrece la posibilidad de realizar consultas a través de un centro de recursos, en el que junto con los cursos de formación para el profesorado, se pone a disposición de los centros educativos materiales didácticos y actividades de sensibilización.

otros, sino que otorgan igual importancia al fomento de la puesta en práctica de acciones concretas. De este modo, se hace posible aunar pedagogía y voluntariado, y más concretamente voluntariado y sistema escolar, ya que éste se puede reconvertir, por la voluntad del profesorado, en ámbito integrador de diferentes marcos (concienciación de la realidad social, necesidad de actuación e intervención sobre la realidad comprendida).

Luis A. Aranguren (1999, p. 7) ve en la coordinación entre voluntariado y centro educativo una buena oportunidad de aunar los esfuerzos de la educación formal y la educación no formal, para favorecer el protagonismo de la comunidad local en la resolución de los conflictos sociales, favoreciendo la apertura de los centros educativos al barrio, al pueblo, a la vida.

2. "Service learning" como proyecto de educación para el voluntariado

La Asociación Española de Voluntariado (AEVOL), asociación sin ánimo de lucro fundada en 1996 con el objetivo de promover y facilitar el espíritu de la solidaridad de los jóvenes españoles y europeos, es la encargada de la promoción del *Service Learning* en el sistema educativo español. Cuenta con una amplia experiencia docente, apoyada por publicaciones y trabajos académicos relevantes, y su presencia en Europa y EEUU le dota de reconocimiento social e institucional, siendo representante en España de IAVE (Internacional Association for Volunteer Effort) y miembro activo de AVE (Association pour le Voluntariat en Europe) y de la Universidad Europea del Voluntariado.

El *Service Learning* es una iniciativa educativa promovida por el National Youth Leadership Council[7] (NYLC), que se extiende de modo generalizado en los centros educativos estadounidenses y en algunos países europeos, y que ofrece beneficios comprobados para los alumnos, la comunidad escolar y la comunidad local (municipio, ayuntamiento y ciudad). Se trata de ***un modo de involucrar a los miembros de una comunidad en una sociedad democrática*** (filosofía), ***capaz de promover la mejora del entorno realizando conjuntamente servicio y aprendizaje*** (modelo de desarrollo comunitario) ***y un modo activo de aprender, que combina el problema a resolver con el pensamiento crítico*** (método de enseñanza-aprendizaje).

[7] El NYLC es una organización sin ánimo de lucro creada en 1983 y con sede en Saint Paul (Minnesota, EEUU). Es pionera en el desarrollo de iniciativas educativas que promueven el desarrollo integral del alumno, y que se rigen por los principios del aprendizaje activo, la atención a la dimensión social de la enseñanza y la atención prioritaria a la formación continua del profesorado.

La implantación de una metodología educativa como la del *Service Learning* en centros educativos españoles[8] vendría a dar respuesta a la importante carencia que en nuestro sistema educativo existe de iniciativas sistemáticamente comprobadas de educación para la ciudadanía[9].

El inclusión del trabajo voluntario en la escuela no debe limitarse a cubrir el trámite de una nueva moda pseudo-solidaria-comunitaria de modo acrítico y sin visión global, ni tampoco a suplir a la Administración Pública en su responsabilidad. No se trata de rellenar el hueco de las actividades extraescolares, ni de prolongar de forma cuantitativa el número de horas que un centro escolar deja abiertas las puertas de sus instalaciones. El compromiso de integrar la formación sociovoluntaria en el contexto del sistema educativo debe ser tomado como un reto a largo plazo, capaz de favorecer el desarrollo de dimensiones socioeducativas en los alumnos (Aranguren, 1999, p. 7).

El *Service Learning*, por sus rasgos definitorios, su comprensión de los procesos de aprendizaje y la implicación con las instituciones sociales y organizaciones de la comunidad local, se convierte en una iniciativa de interés científico y social que debería ser incluida en el sistema educativo español, ya que ofrece respuestas a las actuales demandas educativas[10].

---

[8] La iniciativa de llevar a cabo el proyecto de *Service Learning* en centros educativos españoles surge en el mes de septiembre de 2001, debido al contacto que AEVOL tiene con el NYLC. Las acciones de servicio a la comunidad son una práctica habitual en los centros educativos estadounidenses, que AEVOL consideró interesante intentar aplicar en el ámbito español.
Los contactos y reuniones tenidas con varios expertos de *Service Learning* han resultado de gran interés y han sido muy bien acogidas por el Ministerio de Educación y se han elaborado ya propuestas de aplicación europea que serán coordinadas por AEVOL. El apoyo institucional recibido se ha visto remarcado con la formación específica que personal docente español ha recibido en la metodología del *Service Learning* en el XIIth Teacher Institute organizado por el NYLC, en julio de 2002 en Saint Paul, Minnesota. En el presente curso académico 2002-2003 un proyecto piloto está siendo ya llevado a cabo en el Instituto de Formación Profesional "Tierras de la Bañeza" (La Bañeza, León) y durante el mes de octubre se celebra en Madrid un seminario especial de *Service Learning* para formación de profesorado.

[9] Una revisión bibliográfica que llevé a cabo recientemente, y que puede consultarse en Naval, Iriarte y Laspalas (2001, pp. 39-64), evidencia un notable vacío curricular en el sistema educativo español en lo referente a trabajos teóricos y prácticos de educación moral y cívica dirigidos a jóvenes de 12 a 17 años. En esta revisión, se remarca la importancia de ofrecer una educación de tipo integral, que supere el salto excesivo entre fundamentación teórica y propuestas de aplicación práctica que se da en los programas de educación cívica existentes. Para dar respuesta a la demandada urgencia de implicar a la sociedad civil en la participación social, es preciso garantizar que desde el sistema educativo se oferten programas de educación para la ciudadanía, fomentando la implicación de los alumnos en iniciativas a favor de la comunidad local.

[10] Para obtener más información sobre el proceso de implantación del *Service Learning* en el sistema educativo español pueden dirigirse a AEVOL, Gran Vía 17A, 28013 Madrid, E-mail: aevol@retemail.es y consultar los siguientes enlaces de interés: http://www.aprendemas.com, http://www.nylc.org, http://www.servicelearning.org

3. Conclusión

Tal y como se señala anteriormente, en el sistema educativo español se detecta un importante vacío en lo referente a las publicaciones y propuestas prácticas que tienen por finalidad la formación para la participación social y cívica de los alumnos de 12 a 17 años. Si bien es cierto que el sistema educativo parece estar ofreciendo una educación para la participación desde el punto de vista de la formación instructiva, consideramos que requiere ser completada con una vertiente más activa, de participación real. En este sentido, la inclusión de la educación para el voluntariado parece ser integradora de todas las capacidades humanas: cognitivas, afectivas y actitudinales, y por tanto favorecedora de la formación integral de los alumnos, al mismo tiempo que se promueve la coordinación entre diferentes ámbitos e instituciones educativas. Del mismo modo, cada vez parece hacerse más evidente la necesidad de favorecer los cauces de comunicación entre el sistema educativo formal y las vías no formales e informales de educación. Especialmente interesante parece esta comunicación en el caso de los jóvenes.

Consideradas todas reflexiones anteriores, se podría afirmar que la inclusión de la formación en actitudes de voluntariado en el centro educativo podría convertirse en un cauce eficaz para la educación integral de los alumnos. La existencia de proyectos como el promovido por AEVOL y otros tantos que son llevados a cabo en centros educativos de toda España, muestra que la coordinación entre instituciones de voluntariado y centros educativos es posible y, además, muy enriquecedora para el desarrollo personal y social de los alumnos y para la implicación del conjunto de la comunidad escolar y de la sociedad en su conjunto.■

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Alonso de Linaje, J.M. (1995). *Escuela y libertad: voluntariado, buenas costumbres, participación, asesoramiento*. Burgos: Estación.
- Aranguren Gonzalo, L.A. (1999). *Voluntariado y escuela*, 12. Madrid: Plataforma para la Promoción del Voluntariado.
- Béjar, H. (2001). *El mal samaritano*. Barcelona: Anagrama.
- Bernal, A. (Coord.). (2002). *El voluntariado. Educación para la participación social*. Barcelona: Ariel.
- Cáritas Española (1999). *Somos andando. Itinerario educativo y animación del voluntariado*. Madrid: Cáritas Española.
- Colom, A.J. (1997). Voluntariado y sociedad civil en el mundo escolar. *Bordón*, 49(1), 27-36.
- Domingo Moratalla, A. (1997). *Ética y voluntariado. Una solidaridad sin fronteras*. Madrid: PPC.
- Domingo Moratalla, A. (2001). Ética del voluntariado. De su necesidad y práctica en las organizaciones. Conferencia pronunciada en las *III Jornadas sobre voluntariado*. Zaragoza, 26-27 de octubre.
- Dubois, R. (1993). *La solidaridad contada a los niños*. Madrid: Cáritas Española.
- Fundación Bancaja (1999). *Solidaridad y voluntariado social. Unidad didáctica del alumno*. Valencia: Fundación Bancaja.
- Fundación Bancaja (1999). *Solidaridad y voluntariado social. Unidad didáctica del profesor*. Valencia: Fundación Bancaja.
- García Inda, A. (1996). Aspectos legales del voluntariado: El modelo de la Ley 6/1996, de 15 de Enero. *Documentación Social*, 104, 201-136.
- García Roca, J. (1994). *Solidaridad y voluntariado*. Santander: Sal Terrae.
- González, D. (2000). Educación y solidaridad: hacia una verdadera educación solidaria. *Comunicar*, 15, 55-59.
- Iriarte, C. (2002). Niños con dificultades escolares y sociopersonales. En A. Bernal (Coord.), *El voluntariado. Educación para la participación social* (pp. 175-189). Barcelona: Ariel.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona Ariel.
- López Jiménez, A. (1996). La agrupación de voluntades para la acción colectiva. En pos del sentido comunitario y a la búsqueda de un voluntariado internacional. *Documentación Social*, 104, 81-99.
- López Quintás, A. (1998). *Manual de formación ética del voluntario*. Madrid: Rialp.
- Madrid, A. (2000). El voluntariado. *Éxodo*, 54, 4-10.
- Madrid, A. (2001). *La institución del voluntariado*. Madrid: Trotta.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2001). *II. Plan Estatal del Voluntariado*. Madrid.

- Naval, Iriarte y Laspalas (2001). *En torno a la educación moral y cívica. El caso español*. San José, Costa Rica: Promesa.
- Plataforma para la Promoción del Voluntariado en España (1993). *Taller de educación para la solidaridad. Cuaderno de fichas*. Madrid: PPVE.
- Plataforma para la Promoción del Voluntariado en España (1993). *Taller de educación para la solidaridad. Material didáctico*. Madrid: PPVE.
- Romero, A.J. (2001). De los planes a los itinerarios educativos: cómo situar la formación en el nuevo contexto de la acción voluntaria. *Documentación Social, 122*, Cáritas Española, 145-159.
- Sarasola, J. (2000). Solidaridad y voluntariado: una visión crítica. *Comunicar*, 15, 99-103.
- Valero, L. y Brunet, I. (2000). Educación y solidaridad: una nueva relación. *Comunicar*, 15, 45-53.
- Wuthnow, R. (1996). *Actos de compasión*. Madrid: Alianza.
- Yus Ramos, R. (1996). Temas transversales y educación global. *Aula*, 51, 5-12.
- Zubero, I. (2000). *¿A quién le interesa el voluntariado? La acción voluntaria, entre la satisfacción y la deuda*. Madrid: Pensamiento en Acción, Cáritas Española.
- Zurbano, J.L. (1998). *La solidaridad. Una transversal para la escuela*. Madrid: San Pablo.

Posibilidades didácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia presencial

El presente trabajo recoge algunas de las experiencias desarrolladas por profesores de la Universidad de Navarra que, convencidos de las posibilidades de las TIC para generar contextos de aprendizaje activos, cooperativos y autónomos, han decidido renovar sus estrategias didácticas. Estas prácticas vienen precedidas por una larga experiencia en esta universidad en la línea de apoyar y reforzar la enseñanza, prioritariamente presencial, con la utilización de las TIC.

PALABRAS CLAVE: INNOVACIÓN DOCENTE, APRENDIZAJE AUTÓNOMO, AUTORREGULADO Y COOPERATIVO, TIC.

The present work contains some of the experiencies evolved by teachers at the University of Navarra who, convinced of the posibilities of ICT to generate active, cooperative and autonomous learning environments, have decided to improve their didactical strategies. These practices were preceded by extended experience at this university as regards the way to support and reinforce regular teaching with the use of ICT.

KEY WORDS: TEACHING STRATEGIES INNOVATION, SELF-LEARNING AUTONOMOUS AND COOPERATIVE LEARNING, ICT.

Nd003

Charo Repáraz

Profesora Adjunta del Departamento de Educación.
Universidad de Navarra
creparaz@unav.es

Luis Echarri

Director del Grupo de Innovación Educativa.
Universidad de Navarra
lecharri@unav.es

Concepción Naval

Vicerrectora de Infraestructuras e Innovación Educativa.
Universidad de Navarra
cnaval@unav.es

1. Introducción

La actual sociedad de la información y la comunicación convierte la capacidad de acceso, adquisición, gestión, control y actualización de la información en una capacidad cada vez más determinante para la inserción de los ciudadanos no sólo en el ámbito laboral, sino también en el ámbito social y cultural (Delors, 1996). A nuestro modo de ver, este hecho plantea al sistema educativo, entre otras medidas, la necesaria renovación

de sus estrategias y modos de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los principales objetivos de esta nota son:

1.- Suscitar la reflexión sobre las posibilidades que presentan las TIC para la innovación docente en la universidad.

2.- Aportar experiencias concretas del uso de las TIC para fomentar el aprendizaje activo, autorregulado y cooperativo.

3.- Sugerir una visión crítica sobre el alcance de la red en este tipo de experiencias.

2. Descripción

La autorregulación de la cognición implica, según Roces y González (1998), no sólo conocer y manejar estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan desarrollar el estudio, sino también, conocerse a sí mismo como procesador de la información y conocer los requerimientos de cada tarea para ser capaz de planificar, fijar metas, organizarse, evaluarse, etc. a lo largo del proceso de aprendizaje.

Precisamente, consideramos que una de las principales justificaciones del uso didáctico de las TIC en la formación de los alumnos, se encuentra en las posibilidades que éstas tienen de crear contextos de aprendizaje basados en el uso de estrategias metacognitivas de autorregulación, como son la planificación, el autocontrol y la autoevaluación. Todas ellas son estrategias que le permiten al alumno controlar y adaptar los procesos de formación a sus necesidades específicas y ritmos de aprendizaje.

De forma más concreta, de las cuatro dimensiones o áreas en las que cualquier estudiante puede autorregular su aprendizaje, a saber: los motivos para aprender, los métodos utilizados, los resultados del aprendizaje y los recursos (Roces y González, 1998), las tres últimas pueden ser promovidas por las TIC para generar este tipo de contextos de aprendizaje.

Por lo que se refiere a los métodos, son muchos y muy diversos los procedimientos que la tecnología tiene para personalizar los procesos de aprendizaje y para que los estudiantes conozcan el cómo, cuándo, por qué y dónde usarlos. Por otro lado, el empleo de estrategias que les permitan alcanzar un conocimiento mayor de los resultados de sus aprendizajes (como por ejemplo las autoevaluaciones, la comparación con un criterio o con otros sujetos, etc.), les van a posibilitar un mayor control de los mismos. Como es sabido, una de las principales ventajas del uso de las TIC en la docencia es precisamente la posibilidad de automatizar los procesos de evaluación, aportando una respuesta y un *feedback* inmediato y personal. En cuanto a los recursos, las TIC facilitan situaciones en las que el estudiante puede ser capaz de gestionar de manera personal desde el espacio y tiempo de estudio

hasta las ayudas humanas y materiales que requiere.

En definitiva, las TIC nos brindan a los profesionales de la enseñanza múltiples ocasiones para diseñar y desarrollar contextos de aprendizaje centrados en el alumno.

A continuación pasamos a describir dos experiencias llevadas a cabo en este sentido con nuestros estudiantes.

2.1. El uso de las TIC en la enseñanza de la Metodología de Investigación

La enseñanza de las asignaturas relacionadas con la metodología de investigación empírica en educación pretende formar a los alumnos en una acción concreta: la investigación. Ésta estaría incompleta si no facilitase el desarrollo de procesos de investigación en los que se empleen algunas de las herramientas que los investigadores utilizan de modo habitual. Nos referimos al software de análisis estadístico de datos, concretamente al programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Por ello, hemos diseñado un conjunto de Prácticas de Análisis de Datos que facilitan a los alumnos de Pedagogía y Psicopedagogía un complemento imprescindible a la formación teórica que deriva de las diferentes asignaturas de métodos. Estas prácticas pretenden acercar a los alumnos al modo real según el cual se desarrolla la investigación empírica. Con esta intención hemos integrado el uso de este software, propio del ámbito profesional, en el desarrollo curricular de las asignaturas de métodos de investigación.

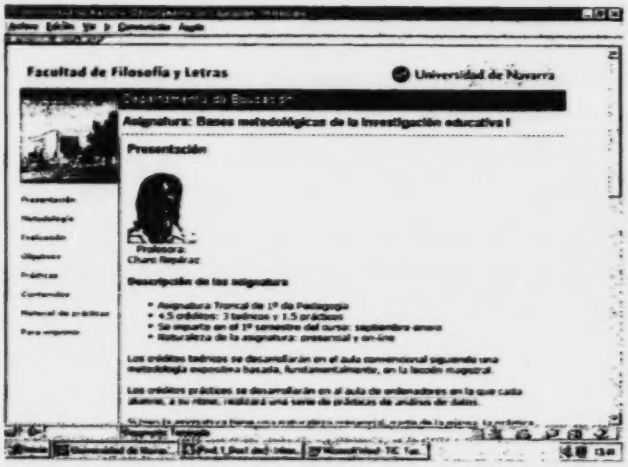
De este modo son dos los principales objetivos que persiguen estas prácticas, a saber; a) que el alumno profundice en el aprendizaje de la metodología de investigación empírica; y b) que pueda alcanzar un mayor control y dominio de su proceso de aprendizaje.

Las TIC nos permiten dinamizar y flexibilizar los procesos convencionales de enseñanza-aprendizaje, facilitando a los alumnos un grado de autonomía y de autorregulación de su aprendizaje muy difíciles de lograr en el aula tradicional. Este mayor protagonismo del alumno en la estrategia didáctica es lo que pretendemos conseguir con el conjunto de Prácticas de Análisis de datos con el SPSS.

Para llevar a cabo este programa de prácticas de análisis de datos hemos creado el web de las diferentes asignaturas del área.

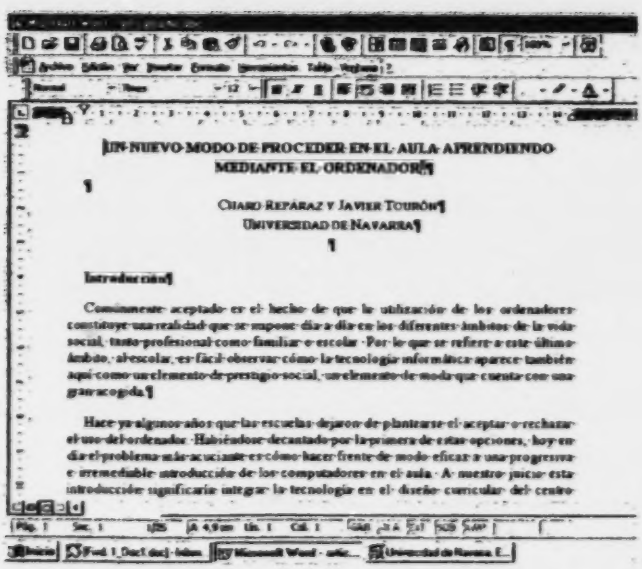
Los web de las diferentes asignaturas del área:
www.unav.es/educacion/bametinedu1/
www.unav.es/educacion/bametinedu2/
www.unav.es/educacion/meditecinpsi/

Figura 1.



En él presentamos el programa de cada asignatura en el que se especifica el lugar que las asignaturas de métodos ocupan en el conjunto de los estudios, los objetivos concretos de aprendizaje, los contenidos que el alumno deberá dominar, las modalidades y criterios de evaluación, etc.

Figura 2.


UN NUEVO MODO DE PROCEDER EN EL AULA APRENDIENDO MEDIANTE EL ORDENADOR

CHARO REPÁRAZ Y JAVIER TOURÓN
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Introducción

Continuamente aceptado es el hecho de que la utilización de los ordenadores constituye una realidad que se impone día a día en los diferentes ámbitos de la vida social, tanto profesional como familiar o escolar. Por lo que se refiere a este último ámbito, al escolar, es fácil observar cómo la tecnología informática aparece también aquí como un elemento de prestigio social, un elemento de moda que cuenta con una gran acogida.

Hace ya algunos años que las escuelas dejaron de plantearse el aceptar o rechazar el uso del ordenador. Habiéndose decantado por la primera de estas opciones, hoy en día el problema más acuciante es cómo hacer frente de modo eficaz a una progresiva e irremediable introducción de los computadores en el aula. A nuestro juicio esta introducción significaría integrar la tecnología en el diseño curricular del centro

BEST COPY AVAILABLE

Las **Prácticas de Análisis de Datos** constituyen un material autoinstructivo desarrollado por el profesor como complemento a las sesiones de trabajo con el SPSS en el aula informática. Están formadas por:

1. Una detallada **explicación gráfica** sobre los procedimientos de utilización inicial del programa, así como de los principales análisis de datos.

Figura 3.

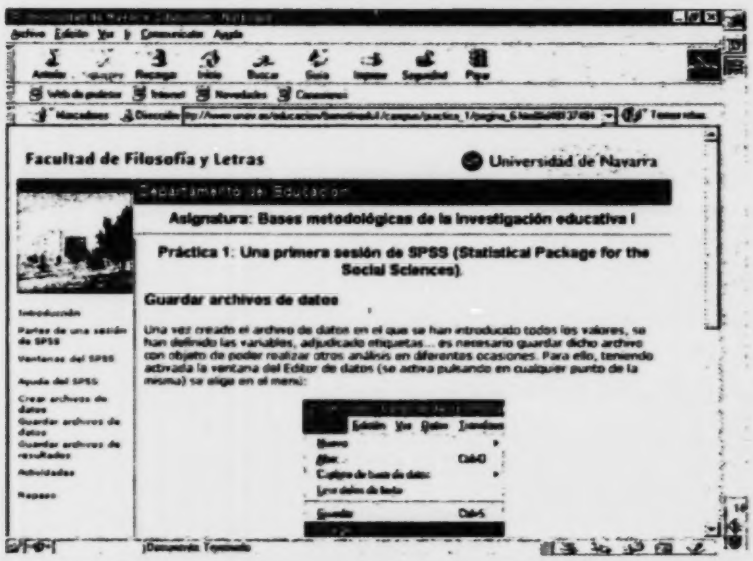
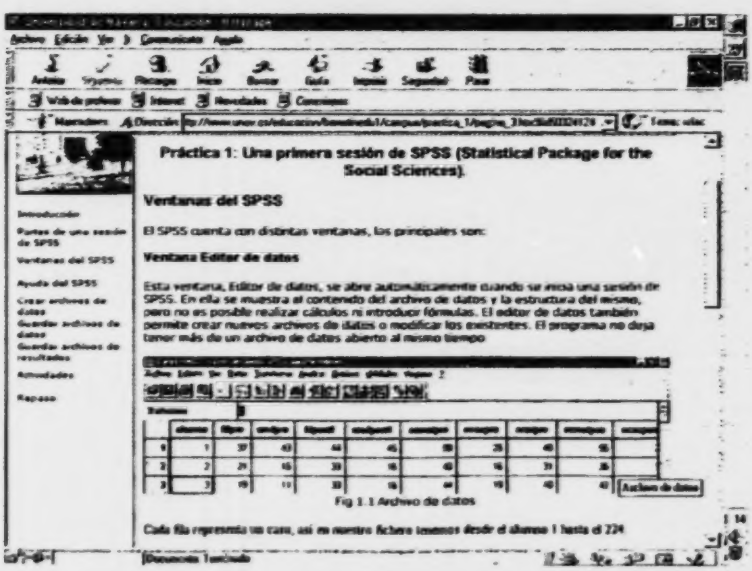
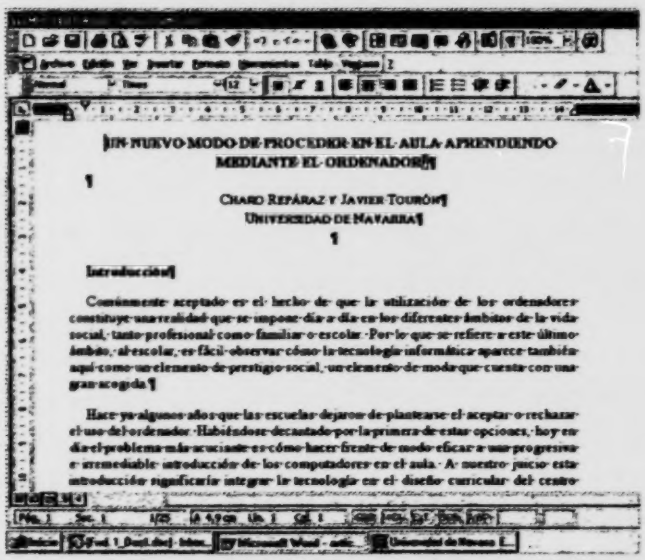


Figura 4.



2. La publicación de **una investigación** desarrollada en un contexto educativo concreto, con el consiguiente planteamiento del problema y de las hipótesis de investigación, definición de las principales variables implicadas, etc., que permiten situarse en un contexto de estudio real.

Figura 5.



UN NUEVO MODO DE PROCEDER EN EL AULA APRENDIENDO MEDIANTE EL ORDENADOR

CHARO REPÁRAZ Y JAVIER TOURÓN
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

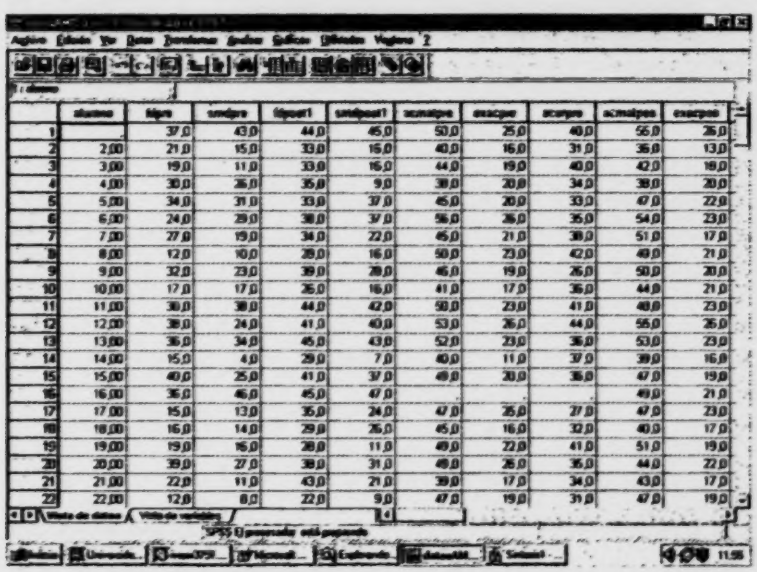
Introducción

Comúnmente aceptado es el hecho de que la utilización de los ordenadores constituye una realidad que se impone día a día en los diferentes ámbitos de la vida social, tanto profesional como familiar o escolar. Por lo que se refiere a este último ámbito, al escolar, es fácil observar cómo la tecnología informática aparece también aquí como un elemento de prestigio social, un elemento de moda que cuenta con una gran acogida.

Hace ya algunos años que las escuelas dejaron de plantearse el aceptar o rechazar el uso del ordenador. Habiéndose decantado por la primera de estas opciones, hoy en día el problema más acuciante es cómo hacer frente de modo eficaz a una progresiva e irremediable introducción de los computadores en el aula. A nuestro juicio esta introducción significaría integrar la tecnología en el diseño curricular del centro

3. Una amplia **base de datos** referida a la investigación anterior con el suficiente número de casos y variables como para personalizar los múltiples análisis que puedan realizar los alumnos.

Figura 6.

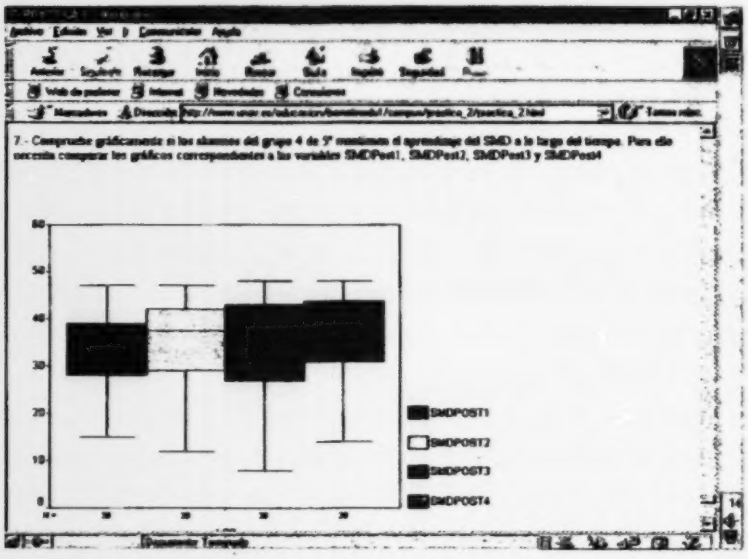


	alumno	fdpre	sexdpre	fdpost1	sexdpost1	sexmdpre	exacpre	acmdpre	exacpos
1		37,0	43,0	44,0	45,0	50,0	25,0	40,0	56,0	26,0
2	2,00	21,0	15,0	33,0	16,0	40,0	16,0	31,0	36,0	13,0
3	3,00	19,0	11,0	33,0	16,0	44,0	19,0	40,0	42,0	18,0
4	4,00	30,0	26,0	35,0	9,0	38,0	20,0	34,0	38,0	20,0
5	5,00	34,0	31,0	33,0	37,0	45,0	20,0	33,0	47,0	22,0
6	6,00	24,0	29,0	38,0	37,0	56,0	26,0	35,0	54,0	23,0
7	7,00	27,0	19,0	34,0	22,0	45,0	21,0	38,0	51,0	17,0
8	8,00	12,0	10,0	28,0	16,0	50,0	23,0	42,0	48,0	21,0
9	9,00	32,0	23,0	39,0	28,0	45,0	19,0	26,0	50,0	20,0
10	10,00	17,0	17,0	26,0	16,0	41,0	17,0	36,0	44,0	21,0
11	11,00	30,0	38,0	44,0	42,0	50,0	23,0	41,0	48,0	23,0
12	12,00	38,0	24,0	41,0	40,0	53,0	26,0	44,0	56,0	26,0
13	13,00	36,0	34,0	45,0	43,0	52,0	23,0	36,0	53,0	23,0
14	14,00	15,0	4,0	29,0	7,0	40,0	11,0	37,0	39,0	16,0
15	15,00	40,0	25,0	41,0	37,0	48,0	20,0	36,0	47,0	19,0
16	16,00	36,0	46,0	45,0	47,0				48,0	21,0
17	17,00	15,0	13,0	35,0	24,0	47,0	25,0	27,0	47,0	23,0
18	18,00	16,0	14,0	29,0	26,0	45,0	16,0	32,0	40,0	17,0
19	19,00	19,0	16,0	28,0	11,0	49,0	22,0	41,0	51,0	19,0
20	20,00	39,0	27,0	38,0	31,0	48,0	26,0	35,0	44,0	22,0
21	21,00	22,0	11,0	43,0	21,0	39,0	17,0	34,0	43,0	17,0
22	22,00	12,0	8,0	22,0	9,0	47,0	19,0	31,0	47,0	19,0

BEST COPY AVAILABLE

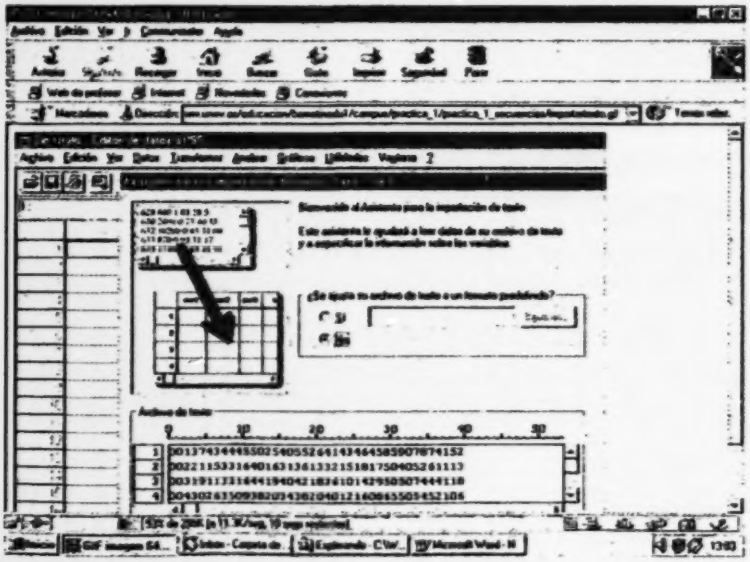
4. Series de ejercicios resueltos en cada tema que ilustran los procesos de análisis a seguir ante un problema y unas hipótesis concretas.

Figura 7.



5. Secuencias grabadas de los pasos a seguir en el SPSS para la realización de las principales rutinas a modo de repaso del aprendizaje del uso del programa.

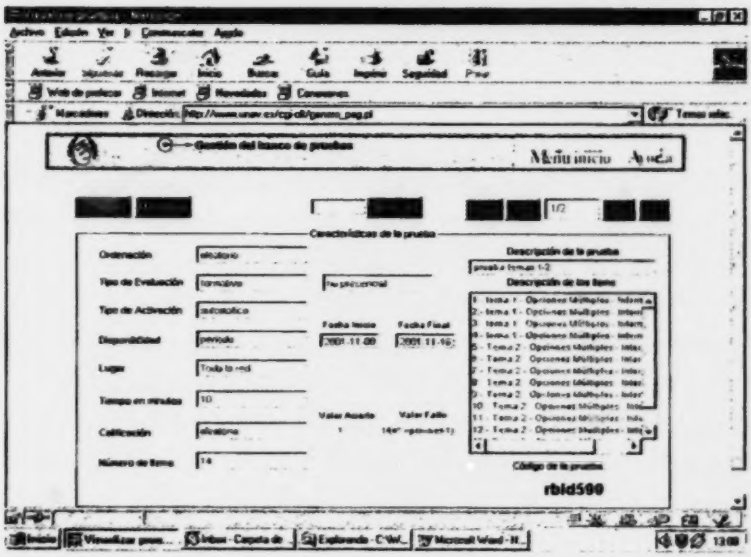
Figura 8.



BEST COPY AVAILABLE

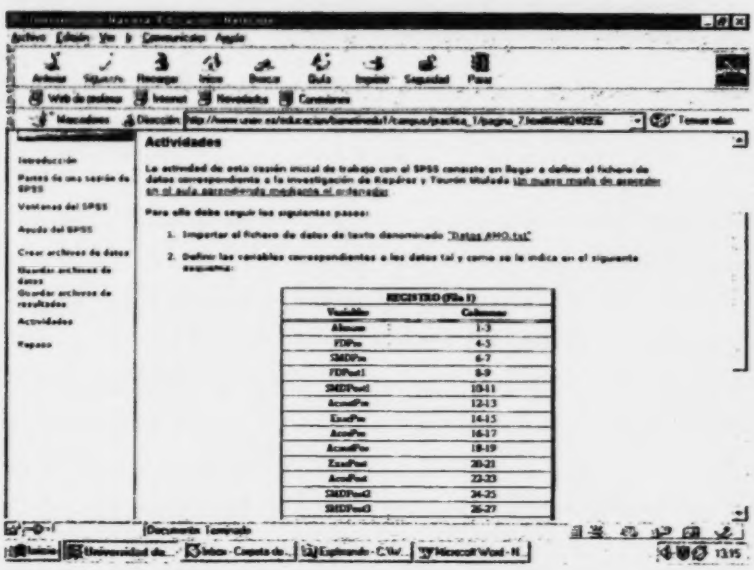
6. Un **sistema de autoevaluación** ***on-line*** basado en ejercicios de opción múltiple con ***feedback*** inmediato.

Figura 9.



7. **Actividades libres** de análisis datos con tutoría *on-line*.

Figura 10.



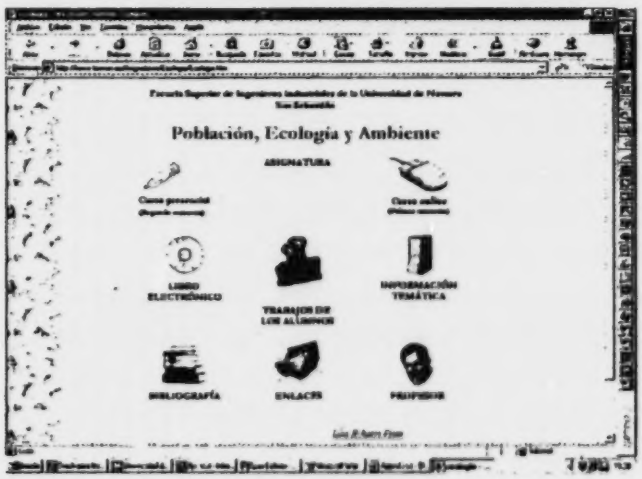
BEST COPY AVAILABLE

2.2. Uso de las TIC en la asignatura "Población, ecología y ambiente"

"Población, ecología y ambiente" es una asignatura de libre elección para los alumnos de diversas titulaciones de la Escuela de Ingenieros.

Es una asignatura cuyo objetivo fundamental es que los alumnos obtengan una visión general, de nivel científico, de la problemática medioambiental. Como objetivos complementarios se pretende desarrollar una perspectiva crítica en relación a los problemas medioambientales, concienciar de la necesidad de adoptar decisiones prácticas en este campo, así como asumir la importancia que en su proceso de aprendizaje pueda tener el uso de las TIC para el trabajo colaborativo.

Figura 11.



El Web de la asignatura

www.tecnun.es/Asignaturas/ecología/ecología.htm

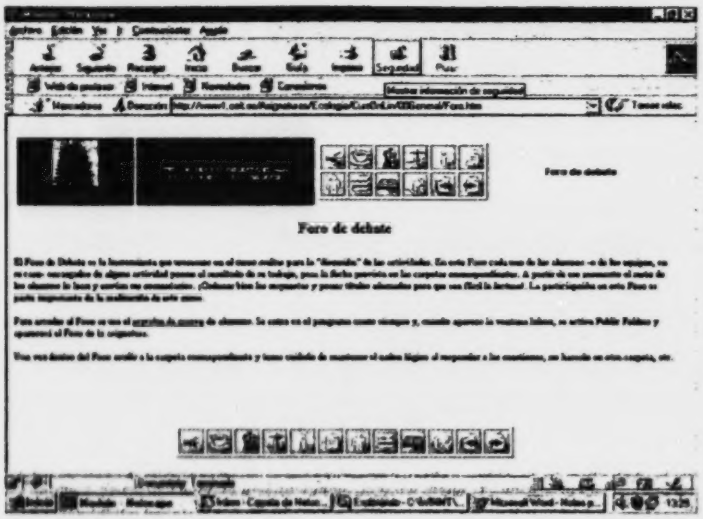
Sitio web que contiene información general sobre la asignatura (características generales, objetivos y programa; profesor, horarios, bibliografía, etc.); detalles de la metodología de trabajo empleada (plan de clases; instrucciones para la realización de trabajos; plan de debates; plan de visitas; acceso a los Foros; criterios de evaluación, etc.); acceso a los contenidos (libro electrónico), glosario, pruebas de autoevaluación, etc.; acceso a los trabajos realizados por los alumnos de cursos anteriores.

En este web se incluyen algunas herramientas sencillas que facilitan la organización de la asignatura: programa automático de elección y asignación de trabajos; programa automático de inscripción en las visitas; base de datos biográficos de los alumnos que participan en el curso, etc.

El **94.60%** de los alumnos opinan que la información que ofrece el web de la asignatura está entre "muy buena" y "buena".

BEST COPY AVAILABLE

Figura 12.



Sobre cada uno de los temas se organiza un debate en clase. Para ello se ofrecen a los alumnos lecturas o sitios web en los que pueden encontrar información sobre el tema. Una vez leídos y antes de acudir al debate presencial, ponen por escrito sus opiniones y planteamientos en el Foro de la asignatura.

El **18.7%** de los alumnos considera que incluir debates en la asignatura está muy bien, el **33.3%** está bien y el **29.3%** lo ve como algo normal. Para el **90.70%** de estos alumnos los debates les ayudan a hacerse una idea más completa del tema.

Figura 13.

BEST COPY AVAILABLE

2. Videos

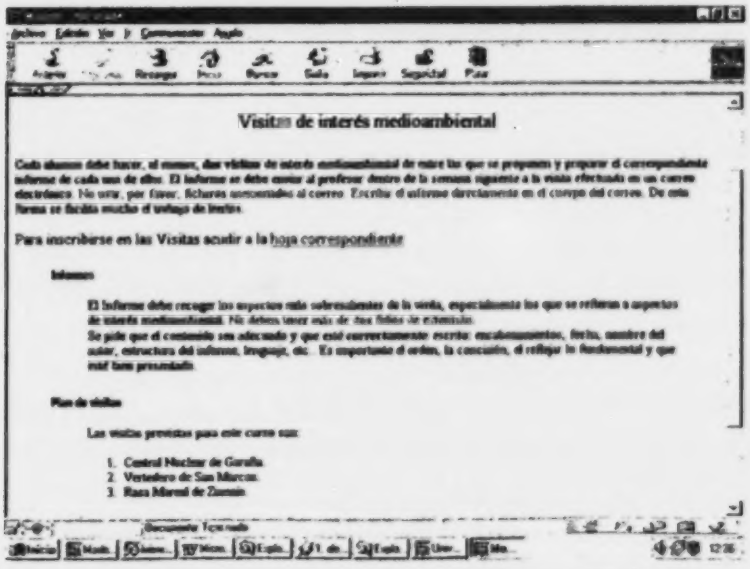
Sobre cada uno de los temas se proyecta un vídeo que ilustra alguno de los contenidos básicos. Sobre estos contenidos se preparan preguntas para la prueba de evaluación que se hace del tema.

En este caso al **100%** de los alumnos les parece una buena idea introducir vídeos relacionados con los temas de la asignatura.

Figura 14.

3. Visitas

Figura 15.



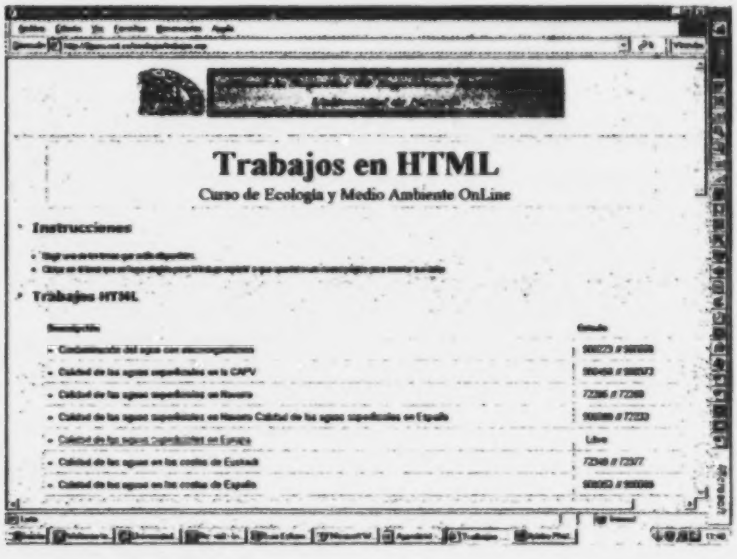
BEST COPY AVAILABLE

Se proponen 4 ó 5 visitas a lugares o instalaciones de interés medioambiental entre las que los alumnos deben elegir, al menos, dos. De cada una de dichas visitas deben elaborar un breve informe que envían por correo electrónico al profesor.

Al **96%** las visitas les parecen bien, aunque elaborar el informe sólo parece agradar al **80%.**

4. Trabajos en formato web

Figura 16.



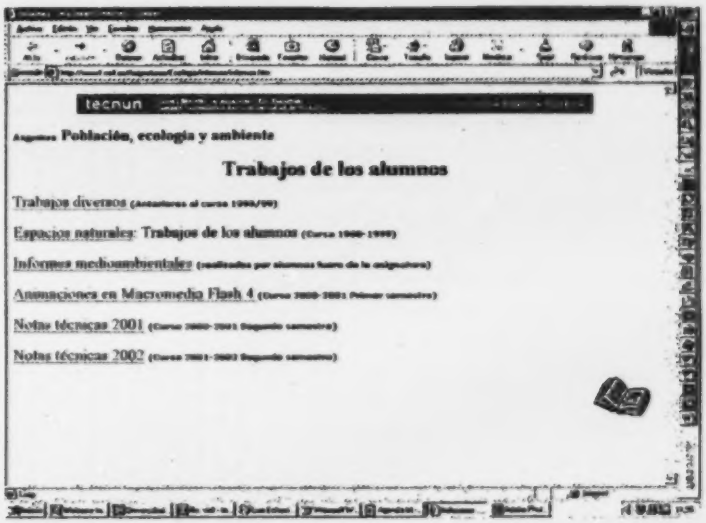
Los alumnos, agrupados en parejas, deben realizar un trabajo en formato web (html, flash, etc.) sobre uno de los temas de interés medioambiental que se les proponen. Reciben una formación mínima, tanto en el aspecto técnico como de diseño, derechos de autor, etc. para que puedan realizar este trabajo. El trabajo se incluye en el web de la asignatura con acceso directo de todos aquellos que lo quieran visitar.

El **94.70%** opina que la realización de estos trabajos para el web les ayudan a profundizar en el estudio de los temas medioambientales.

BEST COPY AVAILABLE

5. Evaluación por ordenador

Figura 17.



De cada uno de los temas se hace un examen por ordenador con 20 preguntas y 10 minutos de duración. Al examen se debe acudir con una hoja manuscrita en la que previamente hayan anotado los datos y demás detalles que consideren oportuno, de las lecturas que han hecho, webs que han visitado, vídeo que han visto y explicaciones del profesor o compañeros que han escuchado.

El **100%** de los alumnos opina que el sistema propuesto de exámenes semanales les ayuda al trabajo continuado. Además, al 93% le parece adecuado el que haya exámenes todas las semanas.

3. Conclusiones

Los alumnos de las asignaturas de métodos de investigación afirman:

– Las prácticas de análisis de datos me han ayudado a implicarme más en el trabajo con mis compañeros (78.20%).

– Esta forma de trabajar complementa a la metodología basada en la lección magistral, pues a veces ésta no es suficiente (81.30%).

– He alcanzado una visión más real del proceso de investigación (75%).

– Me permite analizar rápidamente los datos para centrarme en la interpretación pedagógica de los resultados (81.30%).

– La evaluación *on-line* me ha permitido controlar mejor mi proceso de aprendizaje (53.20%).

BEST COPY AVAILABLE

– Me ha permitido acercarme más a los modos de trabajar en la actual sociedad de la información y la comunicación (87.40%).

– A pesar de ello, estas prácticas de análisis de datos frente a las realizadas en el aula convencional, me han resultado entre "muy difíciles" (25%) y "difíciles" (50%).

Los alumnos de ecología opinan:

– Esta metodología es más adecuada para su asignatura que la convencional (96%) y se podría aplicar a otras asignaturas (77%).

– Con este sistema es más fácil participar activamente en la asignatura (86.70%).

– Con este sistema es más fácil "llevar la asignatura al día" (90.70%).

– Se aprende más con el mismo esfuerzo (67.60%).

– La exigencia no es menor (48%).

A los profesores el uso de las TIC en la docencia nos ha supuesto, entre otras tareas:

■ Modificar la distribución de los créditos, dando mayor peso a los prácticos.

■ Centrar la actividad docente en:

- el diseño y gestión de entornos de aprendizaje activos,
- la elaboración de materiales autoinstructivos,
- la organización de accesos a información y recursos en la red,
- la creación de dinámicas de aprendizaje colaborativo,
- la promoción de la autoevaluación, y
- la tutorización.

■ Mantener al día el contenido de las asignaturas.■

BIBLIOGRAFÍA

- Roces, C. y González, M.C. (1989). Capacidad de autorregulación del proceso de apendizaje. En González-Pineda, J.A. y Núñez, J.C. (Coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 239-259). Madrid: Pirámide.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre La Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco.

Recensiones 003

Ra.003 PÁG. 151
GEORGE SPINDLER (ED.)
Fifty years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology

Rb.003 PÁG. 153
JAVIER LASPALAS
Introducción a la historiografía de la Educación

Rc.003 PÁG. 158
INÉS GÓMEZ CHACÓN
Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático

Rd.003 PÁG. 160
HELENA BÉJAR
El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo

Re.003 PÁG. 163
ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO, CIRO PARRA MORENO, FRANCISCO ALTAREJOS MASOTA
Pensar la sociedad. Una iniciación a la sociología

Rf.003 PÁG. 168
MARTINE ABDALLAH-PRETCEILLE
La educación intercultural

Rg.003 PÁG. 171
VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO (DIR.)
Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes

Rh.003 PÁG. 174
EDUARDO TERRÉN LALANA
El contacto intercultural en la escuela

Ri.003 PÁG. 177
BRUER, J.T.
El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida
(Original) The Myth of the First Three Years

Ra003

Fifty years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology

George Spindler (Ed.)
LEA, Mahwah, New Jersey, 2000.
450 pp.

El título de este volumen muestra la intención del editor que junto a su mujer, Lousie, también antropóloga, escribe estas páginas. Se hace historia de la Antropología de la educación repasando las investigaciones que, desde los años cincuenta, se emprenden marcadas por una nueva orientación. George Spindler recuerda la famosa y primera conferencia sobre Educación y Antropología, celebrada en Stanford, en 1954, que reunió a los más famosos antropólogos entre los que cabe destacar a Margaret Mead.

En esa década de los cincuenta dominaba la antropología de corte psicológico, centrada en analizar la psicología humana en diversos establecimientos culturales. En aquella conferencia sale a la luz una reclamación: hasta el momento los antropólogos describían los resultados de la educación en las sociedades humanas pero no analizaban cómo es el proceso educativo.

Desde esta reunión científica, la Antropología de la educación ha discurrido aplicando la metodología de la Etnografía a la escuela y ha prevalecido un tema: el estudio de las minorías. La crítica postmoderna ha afectado a la Antropología y ejerce su presión incitando a una investigación no únicamente descriptiva sino también transformadora de la realidad.

La introducción esclarece lo que se puede encontrar a lo largo de las cuatro partes y dieciséis capítulos, en los que se clasifican las investigaciones realizadas por los autores durante estos cincuenta años. En el primer capítulo se relata la historia académica de las ideas que argumentan la necesidad de pensar en la educación como un proceso, acogiendo las categorías fraguadas en la Sociología y que constituyen la estructura de la Antropología sociocultural. Los estudios se basan en indagar cómo es la transmisión de la cultura y aceptan –constatando hechos– la relatividad cultural.

Los tres siguientes capítulos describen las conclusiones de varias investigaciones de campo que se llevan a cabo para examinar cómo se realiza la transmisión de la cultura de Estados Unidos. Emergen cuestiones como: qué es la cultura, cuáles son los valores predominantes, cambio en estos valores, cómo influyen los profesores en la génesis de esos valores. El centro de atención es el educador.

A partir del capítulo quinto se observa el salto al análisis de la transmisión de valores en otras culturas: en grupos minoritarios de Norteamérica, en pueblos indígenas, en Alemania. Se trasluce el interés por los estudios

comparativos y por plantear una cuestión: la dificultad de analizar cómo es una cultura sin que influya en esa descripción la perspectiva cultural del etnógrafo. La cultura, el proceso cultural y el conocimiento cultural se presentan como dimensiones estrechamente entremezcladas.

De ahí que ya en el undécimo capítulo, los autores intenten vislumbrar qué aporta la Etnografía a la educación en la década de los ochenta. Se exponen simultáneamente la posible conceptualización de categorías que sirve para clasificar las observaciones y cuestiones de método de investigación cualitativa. Se persigue un objetivo: hacer que los etnógrafos sean "objetivos" en sus investigaciones; para que se produzca una interpretación adecuada por parte del profesor se necesitan unas estrategias y competencias parecidas a las que precisa el antropólogo.

La última parte vuelve al tema de la *American Culture*. En este caso concreto se procura analizar el proceso de oposición, acomodación, resolución, selección, y conflicto de valores y de costumbres. Emerge otro concepto, el de terapia cultural, con el que se describe un procedimiento útil para que las personas sean conscientes de aquellas asunciones, metas, valores y creencias, estilos comunicativos que mantienen por el contexto cultural en que se han educado.

La terapia cultural facilita expresar la naturaleza de los conflictos en términos culturales: cómo es el desarrollo del yo en estos conflictos, las exigencias de competencias instrumentales en las situaciones escolares, la conciencia cultural de cada individuo y de los grupos. Conocer esto facilita a los maestros su trabajo para afrontar los problemas de un modo realista y objetivo. Parman cierra este volumen aludiendo al trabajo de este "matrimonio antropológico" y honra a la aportación que la Etnografía ha supuesto a la educación.

La compilación de artículos de Spindler y Spindler supone una muestra de los principales temas tratados en la Antropología de la educación y denotan los problemas metodológicos que se plantean, así como los vaivenes que este tipo de ciencias sociales ha sufrido y que se exponen sin resolverlos. Los hechos se observan bajo unas categorías prefijadas y al mismo tiempo se desconfía de ese establecimiento conceptual apriorístico, presentándose un círculo vicioso complicado y no superado en esta obra.

Este estado de la cuestión hace sospechar que la Etnografía depende de otras ciencias y métodos de reflexión que permiten superar la fuerza atribuida al relativismo cultural. Del relativismo no se libran los autores cuando hablan de la cultura americana para referirse a la cultura predominante en una parte geográfica de América. Es de agradecer el aparato bibliográfico con que se apoya la argumentación, completo y útil para los estudiosos del tema.■

AURORA BERNAL

Rb003

Introducción a la historiografía de la Educación

Javier Laspalas
Eunsa, Pamplona, 2002, 136 pp.

Quien investiga ve cómo aumenta su conocimiento a medida que avanza en su tarea.

Pero a veces se olvida de que ese progresivo aumento del conocimiento no sólo redunda en incremento de su saber, sino que también amplía su ignorancia; o cuando menos, percibe cómo la conciencia de lo que se ignora crece paralelamente al conocimiento que se obtiene. La investigación universitaria reconoce esta realidad profundamente humana, la acoge con valentía, e incluso sabe nutrirse de ella para seguir investigando. Tal es la genuina *humildad científica*.

Acaso sea ésta la causa de que el presente libro se intitule como "introducción" por su autor, el profesor Javier Laspalas, aunque sea discutible desde una valoración objetiva. Seguramente que él sabe bien lo mucho que aún se ignora, es decir, lo mucho que aún queda por investigar. Pero si se adopta un criterio cuantitativo, las 281 notas a pie de página, todas ellas de copiosas referencias bibliográficas, –a veces hasta las 20 citas de libros y autores en cada una–; o las 91 obras enumeradas en la bibliografía, amén de otras decenas de obras usadas con profusión, aunque no se enumeren en la bibliografía por referirse ésta sólo a la historiografía de la educación; todos estos datos cuestionan que el libro sea una "introducción". A poco de progresar en su lectura, se percibe que no es una introducción, al menos en el sentido de obra propedéutica y, por lo tanto, parcialmente precaria respecto a su alcance y proyección. Será tal vez por la humildad científica del autor el que la contemple así; pero lo cierto es que, pese a su aparente brevedad –136 páginas– se trata de una obra sólida y lograda, sin perjuicio por ello de que pudiera admitir glosas o desarrollos más extensos de algunos puntos.

Sin embargo, el profesor Laspalas ha optado por la concisión y la claridad tanto en el pensamiento como en el lenguaje. No hay ninguna página "impertinente", esto es, que resulte superflua o irrelevante para la finalidad de la obra. Si acaso, lo contrario: en determinados momentos –según los intereses personales del lector– pueden echarse en falta algunos desarrollos de lo expuesto, aunque fueran en desmedro de la síntesis narrativa con que se desarrollan los temas. Pues ésta es otra característica destacable de este libro: está escrito *históricamente*. Según afirma el autor "la historia es un relato" (p. 117) y por tanto, coherentemente, lo más propio es que el estudio realizado sobre la historia de la Historia de la Educación, se exponga narrativamente, como así se hace.

El libro se articula en dos amplios capítulos y una

recapitulación final. En la primera parte del libro, "Génesis y evolución de la historia de la educación", se relatan las vicisitudes de los estudios y la investigación histórica sobre la educación en dos capítulos; "Orígenes de la Historia de la Educación" y "Nacimiento y consolidación de la 'nueva' Historia de la Educación (1960-2000)", que culminan con un balance final: "Epílogo: posmodernidad e Historia de la Educación". En este capítulo se expone la historiografía de la Historia de la Educación en cinco países: Alemania, Francia, Reino Unido, EE.UU. y España. El tratamiento es bastante completo, en cuanto que se consideran las motivaciones pedagógicas, tanto como las políticas y, sobre todo, las culturales; desde ellas se explica el origen, la génesis y los avatares de la investigación histórico-educativa. Ante tan dilatado y complejo panorama de historiadores, producción literaria, escuelas científicas e influencias y relaciones mutuas, podría caerse en el problema básico de la educación que, al decir de Alfred N. Whitehead, se expresaba acertadamente en el proverbio de que "los árboles no dejan ver el bosque". Ante la abundancia de datos que se manejan, la exposición podría haber concluido en una maraña de hechos historiográficos. Pero no es así; el discurso narrativo, al ser ordenado, resulta fluido y comprensible, aun cuando se traigan a colación datos estadísticos, principalmente de publicaciones históricas. La inserción de éstos es siempre oportuna e ilustradora de los juicios de valor que se asientan, que por otra parte pueden calificarse globalmente como moderados y prudentes. Se encuentran especialmente en el apartado final titulado como "conclusión" que cierra cada epígrafe. Esto es otro acierto; es un recurso que ayuda eficazmente a reconsiderar las ideas expuestas.

El segundo capítulo es sistemático y no propiamente histórico, sino epistemológico, pues versa sobre el "Objeto, método y fuentes de la Historia de la Educación". Es un texto que, en su conjunto, sólo puede ser cabalmente apreciado por los historiadores. El estilo sintético del autor conlleva la referencia a diversos implícitos, apenas apuntados, que sólo pueden ser apreciados por el especialista. No obstante, algunas de las tesis expuestas permiten percibir la postura general del autor, que podría calificarse globalmente de *clásica*. Ya lo sugiere así la distinción inicial entre objeto material y objeto formal de la Historia. Pero no sólo por esto: cuando se afirma que es preciso "dar cabida a un tipo de trabajo en el que la subjetividad del espectador influye decisivamente, tanto en el sentido positivo como en el negativo" (p. 111); o cuando se declara francamente que "las diversas etapas en que se divide el método histórico no son sino el reflejo del proceso natural de conocimiento que ha de seguir el historiador si aspira a comprender en toda su riqueza el pasado" (*ibídem*); en ambos momentos hay una declaración implícita de una

visión clásica, o al menos de un sentido clásico del método histórico en particular y del método científico en general. Admitir el valor del conocimiento natural como guía del conocimiento científico es una posición que se desmarca claramente de la epistemología positiva, que pretende autofundarse en la formalización del proceso cognoscitivo natural.

Además, la tesis de la subordinación de la constitución del método a la naturaleza propia del objeto es netamente aristotélica, y tal es la propuesta práctica del profesor Laspalas: "si asumimos el presupuesto de la filosofía clásica de que el método de una ciencia debe adaptarse al objeto que estudia, concluiremos que la historia es una realidad tan compleja que analizarla en exclusiva desde la perspectiva científico-positiva es mutilarla" (p. 105). Desde esta tesis, a la pregunta sobre el sentido y el contenido de la ciencia sólo puede responderse desde la definición de Aristóteles: "conocimiento cierto por causas"; sin más añadidos de requisitos o condiciones metódicas.

No obstante, es de rigor hacer una aclaración al respecto: tener una visión clásica, no significa caer bajo el rubro de "clasicismo". Como ocurre con todo "-ismo", tildar este libro y a su autor de "clasicista" conllevaría una actitud excluyente y cerrada, que resultaría diametralmente opuesta al talante investigador que se vislumbra en la lectura de la obra. El profesor Laspalas presenta un discurso en el que los juicios van emergiendo desde la consideración de las diversas posturas o escuelas y corrientes históricas, y concluyen en una valoración siempre ponderada y ecuánime de los elementos considerados. Por otra parte, al convenir con las tesis epistemológicas de H.-I. Marrou, el autor no se adscribe a posiciones conservadoras, pues el historiador francés no fue un "clasicista", sino un verdadero innovador. Es posible que alguien diga que Marrou fue un innovador, aunque, eso sí, ... lo fue en su tiempo. Conviene atender a esta posible valoración, sobre todo cuando se trata con historiadores: precisamente por su dedicación profesional y científica –el estudio del pasado– el historiador tiene una consideración del tiempo más sensata que la de otros universitarios y científicos, y de la que todos debemos aprender. Decir que Marrou fue un innovador en el método histórico, pero añadir que "lo fue en su tiempo" como argumento devaluador o despectivo, no es más que una revelación ingenua de un grave defecto en quien lo dice: la carencia de sentido histórico. Sepultar unas ideas por la simplona razón de que provienen del pasado nunca desacreditan al historiador que las rescata del pasado, sino a quien las desprecia en el presente. Quien hace esto, además, está mostrando su falta de comprensión de la dinámica del genuino progreso, que fluye precisamente desde el sentido histórico. No sólo es que la historia ayude a aprender de los errores pretéritos; también ayuda

poderosamente a orientar juiciosamente los aciertos futuros, evitando caer en futuribles posibilistas y desarraigados de su origen histórico, el cual sustenta a la razón cuando avizora nuevos horizontes en el tiempo. Sólo el que es capaz de actualizar el pasado puede mirar serena, fecunda y sensatamente hacia el futuro.

No es extraño entonces que las propuestas del profesor Laspalas, desde esa visión clásica –que no clasicista– resulten innovadoras e incluso atrevidas, llegando incluso a desbordar el marco de "lo político-históricamente correcto". Así suenan determinadas tesis, como la de que la Historia de la Educación "debe adoptar en lo sustancial las técnicas de trabajo de la Historia general" (p. 106). Pues en un momento como el actual, en el que suelen predominar las propuestas autonomistas –en muchas ocasiones descomedidas– respecto a la constitución independiente de las disciplinas, abogar por la subalternación metódica a una disciplina superior resulta verdaderamente innovador. Igualmente ocurre cuando se afirma "el carácter 'analítico-sintético' del saber histórico" (p. 116); o cuando se destaca "la conveniencia de revisar periódicamente los paradigmas de investigación" histórica (p. 127).

Ésta última propuesta se encuentra en la parte final del libro, que es una reconsideración sintética de la obra bajo el título de "Recapitulación: ¿una historia de la educación sin calificativos?". Al finalizar su obra, el mismo profesor Laspalas ofrece una reflexión (subjetiva) sobre su trabajo que es la más atinada valoración (objetiva) del mismo: "En las páginas de este libro se ha intentado ofrecer una respuesta que muy bien puede calificarse como ecléctica. Nuestro deseo ha sido en todo momento fundir las aportaciones de las diversas escuelas historiográficas en un todo coherente e integrado, lo que sin duda implica denunciar y rectificar algunos de sus excesos, pero también asumir los conocimientos, la metodología y las técnicas que les son propias" (p. 130).

Tal objetivo en la investigación se desprende de la intención radical del investigador: "Hemos querido mostrar que es posible escribir una Historia de la educación que sea a la vez Historia política, Historia de las ideas, Historia económica, Historia social, Demografía histórica e Historia cultural, sin dejar por ello de ser –simplemente– Historia sin calificativos" (*ibídem*). La pregunta que se presentaba como subtítulo de esta recapitulación final del libro –*¿Es posible una Historia de la educación sin calificativos?*– queda pues contestada.

Y a la última frase del libro, contigua a esta declaración de intenciones puede responderse con firmeza: "Determinar en que medida lo hayamos logrado es algo que compete a nuestros lectores". Pues bien, al menos en lo que se refiere al autor de esta recensión, la respuesta es un *sí* neto: en este libro, el profesor Javier Laspalas muestra que es posible escribir una Historia de la Educación sin calificativos.

Empero, al autor de esta recensión le queda una última consideración; sólo es un aparente matiz de lenguaje, pero tiene calado de pensamiento: ¿qué significado tiene "ofrecer una respuesta que muy bien puede calificarse como *ecléctica*" como pretende y declara el autor del libro, el profesor Javier Laspalas? El eclecticismo tiene dos acepciones según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. La primera se refiere a la "escuela filosófica que procura conciliar las doctrinas que parecen mejores o más verosímiles aunque procedan de diversos sistemas". La segunda acepción se aplica al "modo de juzgar u obrar que adopta una postura intermedia en vez de seguir soluciones extremas o bien definidas".

Si la respuesta es "ecléctica" en el primer sentido, implica una censurable falta de rigor, pues para juzgar lo mejor de cada doctrina debe tenerse un criterio previo que sólo puede enmarcarse en una doctrina. Pero si es "ecléctica" en el segundo sentido, una postura intermedia parece sustentarse en un relativismo contemporizador, sobre todo si las soluciones están "bien definidas".

La lectura del libro impide conjeturar que su autor adolezca de falta de rigor o de relativismo. Muy al contrario, la precisión de los conceptos, la valentía en los juicios y la determinación lógica en los razonamientos postulan la existencia de una doctrina sólida y definida... aunque abierta; abierta en la medida en que es una doctrina o teoría realmente científica. Por eso participa de la *humildad científica* reseñada al principio. Pero "humildad científica" no significa "componenda intelectual", como a buen seguro sabe el profesor Javier Laspalas. Sin embargo, eso es lo que implica el eclecticismo: mercadeo conceptual.

Y eso, no. La valoración de este libro, tras su lectura, no se salda en un "eclecticismo", sea cual sea la acepción lingüística que se adopte. Sería más riguroso hablar de imparcialidad, o incluso de rectitud intelectual, lo que –también según el diccionario– es sinónimo de equidad. Y, tras la lectura de este libro, cabe añadir de ecuanimidad intelectual; o sea, de *equidad* en el más puro, profundo y noble sentido del término. El presente libro, *Introducción a la historiografía de la Educación* del profesor Javier Laspalas es, por encima de todo, una obra presidida por la equidad y la ecuanimidad; posiblemente, este logro es su mayor mérito.■

FRANCISCO ALTAREJOS

RcOO3

Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático

Inés Gómez Chacón
Narcea, Madrid, 2000, 276 pp.

La obra de Gómez Chacón se introduce de forma teórica y con un sentido práctico en la afectividad de los alumnos y la influencia de ésta en los procesos de aprendizaje matemático. Sin duda su originalidad estriba en que permite ampliar la comprensión de los procesos de aprendizaje matemático.

En nuestro contexto, este libro es pionero en exponer los fundamentos teóricos para conocer la dimensión afectiva de los alumnos hacia las matemáticas, y en proponer una variedad de instrumentos prácticos, muchos de ellos desarrollados por la propia autora, para analizar cómo la dimensión afectiva de los alumnos influye en el aprendizaje de esta disciplina.

En la mente popular, las matemáticas se conciben como una disciplina científica, exacta y rígida. En definitiva, como una actividad esencialmente intelectual. No obstante, sin negar que los conocimientos matemáticos son imprescindibles para el aprendizaje, hay que tener en cuenta que los alumnos no son unas "máquinas" de procesamiento de la información, sino que los sentimientos, los intereses y las necesidades de los alumnos tienen una enorme influencia en el aprendizaje y en la utilización de las matemáticas, especialmente, en esta materia que les genera más ansiedad. El alto porcentaje de suspensos en matemáticas y la dificultad de los alumnos para superar esta materia son cuestiones que llevan a muchas personas (padres, profesores, investigadores) a reflexionar sobre el origen de dichas dificultades. Estos problemas tienden a percibirse, habitualmente, como consecuencia de trabas en el procesamiento cognitivo. Este libro trata de explicar cómo determinadas dificultades en el aprendizaje de la disciplina pueden producirse o agravarse por unas creencias, actitudes y emociones negativas hacia esta disciplina.

La obra está organizada en tres partes: en la primera parte, compuesta por tres capítulos, y tras una minuciosa revisión de la literatura, se presenta el marco teórico para el estudio de la afectividad del alumno en el aprendizaje matemático. En la segunda parte, configurada por cinco capítulos, se da respuesta a algunas cuestiones básicas para conocer la dimensión afectiva dentro de la clase de matemáticas. Finalmente, en la tercera parte, capítulo noveno, con un sentido más práctico, se ofrece un programa para la formación del profesorado de matemáticas en esta línea.

El capítulo uno, titulado "Afectividad y matemáticas",

presenta una conceptualización del término dominio afectivo configurado por tres componentes básicos: las actitudes, las creencias y las emociones. Le sigue una justificación de la relevancia de la dimensión afectiva del alumno en la comprensión del comportamiento matemático. En concreto, se mantiene que la relación entre la dimensión afectiva y el aprendizaje matemático es cíclica. En otras palabras, las experiencias de aprendizaje del alumno con las matemáticas influyen en los estados emocionales que experimenta hacia la disciplina y, a su vez, estas respuestas afectivas tienen una consecuencia directa en la capacidad del alumno para aprender matemáticas. Por ello, parece pertinente ahondar en la dimensión afectiva del alumno por sus efectos en el aprendizaje de las matemáticas.

Hasta los años ochenta, la investigación en torno a la dimensión afectiva del alumno en matemáticas estaba reducida al estudio de las actitudes matemáticas. Hoy en día, se han comenzado a integrar los estudios sobre las creencias y las emociones. Debido al creciente interés en estos dos últimos componentes de la dimensión afectiva en la investigación, la autora estudia de forma pormenorizada cada uno de ellos.

En el capítulo segundo, "Emociones y matemáticas", se esboza la complejidad asociada al estudio de las emociones en matemáticas y se sintetizan las principales perspectivas teóricas para el estudio de la emoción en matemáticas. Por una parte, la perspectiva cognitivista que percibe la experiencia emocional como el resultado de la concatenación de la activación fisiológica y de la evaluación cognitiva que realiza el alumno de la situación matemática. Por otra, la aproximación socio-constructivista que concibe la emoción como derivación de una estructura social y cultural determinada, esto es, como producto de los procesos de interacción social, de los juegos simbólicos y de las regulaciones sociales.

En el capítulo siguiente, "Configurar un marco teórico de la dimensión emocional en educación matemática", se exponen los aspectos teóricos y metodológicos pertinentes para comprender la dimensión afectiva del alumno en el aprendizaje matemático. Se termina resaltando la importancia de integrar la dimensión afectiva en la investigación realizada en torno a cómo los alumnos aprenden matemáticas y la apertura a la realidad social en la que se producen los procesos de aprendizaje.

La segunda parte del libro permite comprender la dimensión afectiva del alumno en el contexto de aula. En el capítulo cuarto, la autora se acerca al tema de las creencias. A este respecto, se describe qué son las creencias, se identifican las categorías de creencias que desarrolla el alumno con respecto a las matemáticas y, finalmente, se determina el impacto de las creencias del alumno en los procesos de

aprendizaje matemático. En el capítulo quinto, a través del estudio de casos, la autora trata de rastrear las respuestas emocionales del alumno a partir de las creencias sobre las matemáticas. La información obtenida proviene de entrevistas y de interacciones en el aula. Concretamente, el siguiente capítulo presenta una serie de técnicas que pueden ser útiles para que el profesor sea capaz de realizar un diagnóstico de la dimensión afectiva del alumno. En el capítulo séptimo, se argumenta la necesidad de atender al contexto social donde se producen los procesos de aprendizaje, en vistas a progresar en la comprensión de la dimensión afectiva en el conocimiento matemático.

En último término, se propone un curso para la formación del profesorado, ofreciendo cuestiones teóricas y prácticas, con el objetivo de trabajar la dimensión afectiva del alumno en el contexto de aula.

Esta obra supone, en definitiva, una reflexión teórica que responde a la necesidad de contemplar la relevancia de las creencias, las actitudes y las emociones de los alumnos en la comprensión y el desarrollo del aprendizaje matemático. Asimismo, y a partir de los planteamientos teóricos, articula una propuesta de intervención y formación del profesorado y del alumno.

El libro, escrito en un lenguaje claro, está dirigido a personas interesadas en cualquiera de las dos áreas descritas: el afecto y las matemáticas. Sin embargo, parece especialmente valioso para los profesores de matemáticas, ya que tienen la labor de propiciar a los alumnos las herramientas básicas para enfrentarse a las tareas matemáticas y favorecer su bienestar personal, a través del desarrollo de una disposición, unos sentimientos y unas creencias positivas hacia la disciplina. Además, el profesor va a encontrar en esta obra una serie de estrategias prácticas que le van a ayudar a conocer, diagnosticar y modificar la afectividad del alumno hacia las matemáticas en el contexto específico de aula.■

ARANTXA SARABIA LIAÑO

Rd003

El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo

Helena Béjar
Anagrama. Barcelona 2001. 189 pp.

El Año internacional de los voluntarios fue testigo de un incremento de reflexiones sobre el tema. En este contexto, Helena Béjar escribe el presente ensayo, desde el punto de vista sociológico, con el que procura analizar qué es eso del voluntariado. Con agudeza, la autora atisba qué teclas antropológicas y sociales se tocan con el trabajo de los voluntarios, traspasando la emoción que producen algunas noticias que forman parte del contenido habitual de los medios de comunicación. Se interesa y

pretende comprobar con su análisis, si el voluntariado supone un espacio de participación ciudadana en el que la generosidad forma parte del entramado de las relaciones sociales más allá del utilitarismo corriente. Para este fin explica en las primeras páginas qué trayectoria va a seguir a lo largo de su obra cumpliéndose con creces este objetivo inicial. Arranca explorando la motivación de los voluntarios y descubre que predominan los motivos de autosatisfacción y autorrealización, un refrendo más del individualismo preeminente y saca a la luz ese otro conjunto de motivaciones que provienen de dos tradiciones diversas aunque entre ellas tienen puntos en común: la tradición cristiana que se centra en la promoción de la caridad y la republicana que enaltece el civismo. El republicanismo, que en doctrina política entronca con el comunitarismo, alimenta la idea de la educación como clave para formar buenos ciudadanos y estima al voluntariado cómo un medio para enseñar y practicar la ciudadanía.

El primer capítulo aborda un asunto de nombre muy técnico: origen psicosocial del voluntariado formal de los jóvenes; por formal se entiende el voluntariado organizativo. No deja, como se suele decir en el lenguaje popular, títere con cabeza y expone las diversísimas opiniones de los jóvenes acerca del voluntariado. Pasando rápidamente por el asunto del voluntariado como moda, recurre a la descripción de los diferentes y a veces contrapuestos discursos juveniles. Por una parte es fácil encontrarse con la posición moderada de los que piensan que el voluntariado es un cometido social que debe ser ajeno al político, que cambia las actitudes y mentalidades en la sociedad, de forma que uno ayuda a otros desinteresadamente porque lo elige así, y se encuentra satisfecho en esa labor. En una posición extrema, se sitúan los que piensan que el voluntariado está para denunciar la corrupción del Estado pero que no puede convertirse en el intruso que acaba haciendo lo que el ejecutivo tendría que solventar. La autora constata en la defensa del voluntariado por parte de los jóvenes, una mezcla de altruismo desinteresado que pone su atención en ayudar al otro y de emotivismo que eleva como protagonista al voluntario. Presenta como ejemplos que avalen estas actitudes casi contrarias los programas de formación del voluntariado, muy afincados en la psicología. Desde esta disciplina se resuelven las relaciones interpersonales con técnicas que permiten no condolerse excesivamente con los problemas del prójimo o con procedimientos que logran la autoterapia dedicándose a afrontar los problemas de los demás. Sigue pesando la vieja teoría ilustrada de que el egoísmo es algo consustancial al ser humano, frente a lo que la autora expone la teoría del don de Marcel Mauss, pensador que merece su estima.

En el segundo capítulo, aborda el voluntariado sostenido en los motivos religiosos. La pureza de esa clase de motivos es más

acentuada en los adultos que en los jóvenes que parecen haber crecido en una cultura muy individualista. Béjar describe los valores que claramente se han definido desde el cristianismo como son: la caridad, la humildad, la proximidad, la generosidad y el sacrificio. Califica de "historia pasada edificante" a las asociaciones de voluntariado confesionales o de una fuerte motivación religiosa, pero al mismo tiempo afirma que la profundidad de esos valores se ha perdido. Citando a Rousseau, del que la autora es especialista a juzgar por una de sus publicaciones recientes sobre el pensamiento de este filósofo, destaca cómo se aprecia un tabú cultural respecto a reconocer la interdependencia, la debilidad y la fragilidad humana. Invita a pensar en la piedad como una virtud personalmente transformadora y colectivamente capacitante (p. 111). Por esta razón, el voluntariado es una práctica que humaniza.

En el tercer capítulo, se examina la condición ciudadana recogiendo el tan conocido debate entre el neoliberalismo y el republicanismo. Los partidarios de ambas corrientes ponen en sus bocas palabras de moralidad pero con un punto de partida y unos objetivos diferentes. Una parte de los voluntarios adultos defiende su práctica de ayuda no por sus creencias religiosas sino alegando el civismo. El lenguaje de las encuestas a este tipo de voluntarios revela una filantropía sincera. "Ayudar a los extraños lleva consigo tomar plena conciencia del propio valor en clave moral como un ser que, a la vez que auxilia, se concibe a sí mismo como un ente frágil" (p. 137). Se fortalece la propia personalidad del voluntario con las acciones de ayuda, pero no se afronta la colaboración con los demás como una especie de recurso terapéutico para olvidarse de los propios problemas. Se originan vínculos fuertes entre las personas de los que salen beneficiadas todas, se da lugar a la confianza, se aumentan las expectativas respecto a las relaciones sociales, invirtiendo compromiso y esperando el de los demás; en definitiva se respira más calidad moral.

La reflexión de la autora finaliza en el último tramo de esta obra con un repaso al concepto de capital social divulgado en la última versión por Putman y que tiene una inspiración en Durkheim. La democracia, como cualquier otro sistema sociopolítico, funciona si las relaciones sociales vinculan a sus artífices. Béjar denuncia suavemente que los voluntarios no se dan cuenta de esa posible consecuencia moral, social y política de su trabajo y que sólo se quedan en una justificación de sus tareas a nivel sentimental y sin embargo, "la implicación emocional no es un material lo suficientemente compacto para soportar el esfuerzo cívico" (p. 146). Habría que crear una conciencia entre los voluntarios de la fuerza moral y social de su trabajo asociativo y de su repercusión en el bien común por el ejercicio de las virtudes cívicas

que practican. Habría que convertir el voluntariado en un desempeño habitual de todos los ciudadanos e incorporarlo en todos los niveles educativos. La autora sugiere con mucha habilidad una serie de ideas para hacer del voluntariado un medio de formación y humanización de las personas. Descubre sus fisuras, sus equívocos, y propone vías para mejorarlo. En síntesis, hace pensar.■

AURORA BERNAL

Re003

Pensar la sociedad. Una iniciación a la sociología

Alfredo Rodríguez Sedano, Ciro Parra Moreno, Francisco Altarejos Masota
2ª edición, Eunsa, Pamplona, 2002, 229 pp.

Esta obra no es una simple introducción a la sociología, si entendemos por tal un elenco de los aportes más interesantes realizados por los diversos autores que a lo largo de la historia se han dedicado al estudio de la sociedad. Tampoco se limita a dar una visión de lo que hoy día se entiende por sociología. Todo ello forma parte de los contenidos de este libro, pero la intención de los autores va más allá: se trata de pensar la sociedad, es decir, de invitar al lector a enfrentarse con la realidad social cara a cara. Para ello pueden resultar útiles tanto el enfoque histórico como el sistemático, pero éstos tendrán una función propedeútica de cara a un estudio de lo social crítico y libre de prejuicios. Se trata de reconocer lo que hay de válido en la herencia de los autores que nos han precedido y en los planteamientos actuales, pero sin encerrarnos en ellos.

La sociedad no es una realidad meramente accidental, accesoria y superpuesta a los individuos, como algo sobrevenido a un supuesto "estado de naturaleza". Las personas nacen en sociedad, y sólo en ella pueden realizar de forma plena aquello a lo que el hombre está llamado desde un principio, es decir, la humanización del yo y del mundo que le rodea. La sociedad no es un mal menor. A este respecto, resulta gráfica la frase con que da comienzo el prólogo de la primera edición: "la sociedad es para el hombre lo que el agua para los peces". Al igual que un pez sólo puede llegar a desarrollarse como tal dentro del agua –y salvando las distancias propias de toda metáfora– el hombre sólo puede alcanzar sus propios fines sin aislarse de la sociedad, en el trato con los demás, y sin hacer tábula rasa del legado cultural de que participa. En otras palabras, no hay vida verdaderamente humana sin vida social. Sin embargo, hemos de evitar a la vez que esta consideración nos lleve a reducir la persona a la dimensión social del hombre. El peligro de disolver al individuo en la comunidad con no poca frecuencia amenaza con eclipsar un estudio adecuado del hombre en cuanto ser social. Y es que el orden social es manifestación del despliegue personal, y no al revés.

El primer capítulo –que los autores consideran clave para la correcta interpretación del libro– es una reflexión sobre el objeto, fines y posibles enfoques que puede adoptar el saber sociológico. El estudio de los grandes autores nos introduce en ese complejo mundo de la conducta y la acción social, para evidenciar que ese aparente saber de lo social que todos poseemos es insuficiente de cara a un estudio riguroso de esta temática. Por otro lado, estarían quienes habiendo estudiado sociología –o cualquier otra ciencia humana– creen poseer ya las claves radicales para la comprensión de la acción humana. No basta con la erudición, con el conocimiento de las teorías y problemas planteados por otros autores. A unos por defecto y a otros por exceso se les escapa la esencia misma de aquello hacia lo que orientan su interés. Sólo el estudio ponderado y riguroso de los hechos y las opiniones vertidas sobre ellos puede erigirse en una eficaz ayuda para conjurar ambos males.

Los autores de este estudio manifiestan que el mismo remite tanto a la observación de los hechos como a la consideración de su origen. Es un hecho, a menudo no suficientemente puesto de relieve, que las estadísticas sociológicas de hoy parecen obviar este segundo punto. Así, no resulta extraño que la información que nos llega a través de algunos medios de comunicación se limite a decir que "en el grupo social X, se da el fenómeno Y". No se trata de restar validez a estos datos –aunque a veces contienen errores (otro asunto a tratar sería la inferencia de predicciones a partir de tales datos, que a menudo, aún partiendo de una información correcta, se aventura a sacar conclusiones que van más allá de lo que esa información fáctica puede permitir)–; pero si no se ofrece una explicación complementaria del porqué, el conocimiento de tales datos queda colgando del vacío racional. Este limitarse al conocimiento de los meros hechos dificulta el desarrollo de hábitos de conocimiento que nos lleven a una más profunda comprensión de lo que aparece ante nuestra mirada. Es muy sugerente el comentario de cierto humorista traído a colación por los autores; comentario surgido a raíz de la idea de que el ajedrez es un juego que ayuda poderosamente a desarrollar la inteligencia. Añadía: "por supuesto, que ayuda a desarrollar la inteligencia... la inteligencia que se necesita para jugar al ajedrez" (p. 217).

La vía metódica de no limitarse a observar hechos, sino acceder a una comprensión más aguda indagando el origen de los mismos, abre muchas y fecundas posibilidades para el saber sociológico. Centrar éste en la mera descripción de los hechos, por pormenorizada que sea, resulta estéril a la postre y engendra más confusión de la habida inicialmente, aquélla que nos movió a realizar la investigación. Es la exploración de esa vía lo que quizá represente una de las aportaciones más interesantes del presente libro.

Los autores destacan cómo la ambición desmesurada de certeza se une con frecuencia a otro

elemento configurador de la sociología ya desde sus primeros pasos: la esperanza de mejorar la sociedad. Este anhelo fue parte intrínseca del ideal de progreso que alentó la cultura del siglo XIX y, de manera especial, el espíritu científico que sin embargo ha devenido en cientificismo. Los intelectuales a que nos referimos pretendieron encontrar y formular las supuestas leyes propias de la sociología, ya que estimaban que el conocimiento de esas leyes podía obrar de modo *quasi*-infalible en el perfeccionamiento social. La pretensión de comprender y explicar lo social por lo social, de reivindicar la autonomía de los fenómenos sociales, iba encaminada a liberar a la sociología de contaminaciones de tipo psicologista, biologicista, etc. Pero enseguida surge una dicotomía de difícil reconciliación (el dualismo entre individuo y sociedad). Y es que si se procede a incluir al ser humano como una parte inserta en un todo, el todo social, que además posee unas leyes autónomas sin vías de reconciliación con la voluntad, el hombre es entonces considerado como mero individuo y como mero sujeto, mas no como persona. Lo que cuenta entonces en la investigación sociológica son las estructuras históricas de la sociedad que puedan ofrecer una imagen global de su dinámica propia.

Este punto de partida marcará los estudios de los así llamados "padres de la sociología". Pero las primeras explicaciones se irán revelando insatisfactorias por la creciente complejidad que muestran las estructuras sociales a cada paso, complejidad que es principalmente fruto del entreveramiento de las mismas en la acción social. Así, desde Saint-Simon, pasando por Weber, hasta las actuales teorías funcionalistas, conflictivas e interaccionistas, cada una se empeña de algún modo en superar las doctrinas sociológicas que las preceden, ya que los nuevos estudiosos perciben siempre en ellas un déficit teórico en la explicación de la dinámica social. No obstante, las inspiraciones de fondo van pasando de unas a otras, no sin ser sometidas a la crítica, y así se va abriendo un surco que permitirá el progreso en la comprensión de la sociedad, tanto por sus aciertos como por sus errores.

Saint-Simon forjó algunos conceptos llamados a perdurar en el análisis sociológico, como es el de clase social; además, formuló algunas preguntas básicas, enraizadas en la idea de progreso y en el análisis de la naciente sociedad industrial, que serán material de reflexión de los teóricos posteriores. En el que fuera su secretario, Augusto Comte, aparecen los que serán considerados como principios lógicos de la nueva ciencia. Pero junto a esta herencia, legará una noción de sociedad como una realidad externa al individuo, regida por leyes ajenas a él, y con un desarrollo evolutivo en el cual poco espacio queda para adscribir un papel activo a los "agentes" humanos en la dinámica social. Además, Comte establecerá el positivismo como el marco epistemológico *propio* y *único* de la

sociología. A pesar de ello, hay que reconocerle el mérito de haber afrontado sin temor la interconexión de los fenómenos sociales y su efecto de fondo en la dinámica social.

Herbert Spencer, por su parte, intentará consolidar el saber sociológico por medio de una visión evolucionista de conjunto del proceso de formación y desarrollo de las sociedades. La aplicación de conceptos propios de la biología le lleva a concebir la sociedad como un macroorganismo vivo –visión organicista–; pero su mérito reside en que logra llamar la atención sobre la dimensión temporal –dinámica social– atendiendo a los posibles antecedentes históricos de una comunidad y a los efectos de las otras sobre ella para explicar su estado presente –interconexión de diversas comunidades–.

La visión evolutiva y organicista se repite en Karl Marx. Marx considera que la fuerza motriz principal de la sociedad es la economía. Junto a ello, asigna a la sociedad un fin –determinado *a priori*– en su transformación perfectiva: la llamada sociedad sin clases. Su idea de que teoría y práctica han de ir inseparablemente unidas le lleva a entender la sociología como un medio que, mediante una fundamentación pretendidamente científica, sirviera a la revolución. Así, el afán de mejorar la sociedad común a todos los sociólogos anteriores, en este pensador conduce a definir los objetivos de la sociología en función de las necesidades prácticas de esa mejora social, necesidades que, sin embargo –y no podía ser de otra forma–, obedecen a un marco teórico bien concreto. De manera análoga a como Spencer aplica unas categorías extrínsecas a la misma sociedad para su estudio, Marx recoge la dialéctica hegeliana como un instrumento teórico idóneo de cara a los fines que se propone, sólo que invirtiendo los contenidos: allá donde Hegel hablaba de Espíritu Absoluto, Marx coloca el término "materia" en un intento de dotar de realidad a esa teoría (lo que resulta paradójico es la ambigüedad que acompaña al concepto mismo de materia en Marx).

La llamada "segunda generación" de sociólogos –de los que sobresalen Durkheim y Weber– está presidida por una preocupación más concreta y decisiva: lograr la cohesión social. Un creciente relativismo moral, unido a la disparidad de doctrinas sociológicas, parecía tornar teóricamente imposible esta tarea. Ambas temáticas están presentes en los sociólogos del siglo XX, por lo que el retorno a los planteamientos de Durkheim y de Weber ha sido una constante en las reflexiones teóricas, encaminadas a refundar una sociología científica, y en las intenciones prácticas, puestas en el intento de fomentar la solidaridad social.

La teoría de Emile Durkheim tiene su punto de partida en el estudio de las diversas formas de solidaridad y los distintos tipos de sociedad que de ellas resultan. Llega a establecer conceptos sólidos que aún tienen vigencia en la comprensión sociológica:

"solidaridad mecánica" *vs* "solidaridad orgánica" (cuyo antecedente teórico es una dicotomía elaborada por Tönnies), "procesos de segmentación" y "procesos de diferenciación", "conciencia colectiva" y "anomia". En un contexto pedagógico como el nuestro, la consideración de las teorías de Durkheim es además especialmente pertinente, dado su interés y dedicación a los temas relacionados con la educación desde la perspectiva sociológica. Sus escritos sobre educación son una interesante y sugestiva fuente de reflexiones, eso sí, sin abandonarnos a una consideración acrítica, ya que el cientificismo y el positivismo siguen operando en sus planteamientos.

Con Max Weber se inicia lo que será una nueva etapa en la investigación sociológica; a este respecto, no me parece demasiado descaminada la afirmación –que podemos encontrar en gran número de tratados y manuales de historia de la sociología– de que hay una época preweberiana y otra postweberiana. En efecto, con su consideración de la acción social parece desterrar definitivamente el determinismo de las leyes y estructuras sociales, y en sus planteamientos podemos reconocer la idea de que las decisiones del agente libre son las únicas causas reales del dinamismo social. El medio social es condición, pero nunca causa de la acción humana –en mi opinión, habría que decir que *condiciona pero no determina*–. Esto puede ser visto como un reconocimiento implícito de la libertad personal como principio operativo del agente y, por lo tanto, como elemento conformador de la acción social; de esta manera, se podría decir que Weber admite una cierta incertidumbre en el conocimiento sociológico. En cualquier caso, sus "tipos ideales" constituyen un instrumento teórico válido para abordar el estudio de la realidad social. Bien es verdad que no tienen una correspondencia literal con esa realidad, pero el reconocimiento explícito de esto por parte de nuestro autor nos lleva a considerar que tenía conocimiento de la complejidad de lo social y de la imposibilidad de abarcarlo con categorías teóricas rígidas. Por tanto, realiza su trabajo desde unos conceptos un tanto ficticios, nacidos de la observación de la realidad pero que no se identifican con ella, y que tienen la ventaja de aportar claridad a nuestros planteamientos, frente a la confusión que resultaría de intentar describir la realidad tal cual se nos presenta. Su impronta en la metodología y epistemología de las ciencias sociales actuales es innegable; pero no ha podido escapar de un proceso de complejificación creciente en las investigaciones. De ahí, concluyen los autores de este libro, que las actuales corrientes sociológicas, al tiempo que reconocen el valor de la aportación weberiana, deben trascenderla.

Los autores consideran que donde parece haber más estabilidad en el saber sociológico es en el área metodológica. Los procedimientos metódicos empleados parecen hallarse suficientemente contrastados y

validados, y sobre ellos no se dan discusiones relevantes, sino que sólo se afinan aspectos de detalle.

No obstante, en tiempos recientes se ha abierto una polémica que ha crecido hasta el presente: la de los métodos cuantitativos *versus* métodos cualitativos. Entre éstos destaca el de la investigación-acción (*action-research*) –hay quienes consideran que es un tercer paradigma aparte–, que se orienta a promover una mejora de la sociedad mediante la mejora inicial de los grupos sociales. No es una pretensión de reforma social global, como quisieron los padres de la sociología de primera y segunda generación; pero se está mostrando eficaz a nivel microsociológico. El rechazo de esta concepción en los sociólogos formales o de oficio, nos dicen los autores, se basa en la observancia ciega de unas reglas epistemológicas consagradas, lo cual no es sino otra manifestación del rígido cientificismo positivista, y no de un genuino espíritu científico más atento a la realidad y siempre abierto a nuevas posibilidades del conocimiento igualmente rigurosas, coherentes y veraces.

Esta polémica es indicio, entre otras cosas, de la tensión presente en el estudio actual de la sociedad. Orientar los esfuerzos hacia un futuro fecundo y prometedor es uno de los objetivos de este libro: no sólo conocer tal cual los fenómenos y estructuras sociales; también puede resultar fructífero *pensar la sociedad*.■

ANTONIO A. MOYA GARCÍA-MONTOTO

Rf003

La educación intercultural

Martine Abdallah-Pretceille
Idea Books, Barcelona, 2001, 100 pp.

El libro consta de dos partes: la primera es una descripción a grandes rasgos de la situación en la que se encuentran conceptos tales como cultura, multiculturalismo e interculturalidad, así como sus características, límites que encierra, ambigüedades, etc. La segunda parte del libro se centra más en la educación intercultural dando una visión general en el primer capítulo y concretando después al exponer la situación en los países de tendencia francófona.

Abdallah-Pretceille comienza con una pequeña introducción en la que destaca, y razón no le falta, que la diversidad cultural y el pluralismo no son algo reciente sino que la novedad está en cómo se está actualizando ahora la situación de diversidad y pluralidad de culturas.

Destaca y desarrolla cómo ha evolucionado el concepto de cultura. La cultura ya no se considera algo estático, como una estructura, sino que lo que se enfatiza ahora es su dinamismo, que es algo cambiante y complejo. El individuo –considerado como sujeto libre y actor– es el que se encarga de crear comportamientos y actitudes para adaptarse a las necesidades actuales, y así crea cultura. A consecuencia de la democratización de las sociedades,

se han creado grupos y subgrupos de muy diversa índole a los que el sujeto puede acceder y elegir libremente a cuáles pertenecer y a cuáles no, de manera que a partir de ahora se definirá "tomando como punto de partida la red de relaciones y de situaciones, y no sus características" (p. 15).

La autora se extiende más al hablar de diferencia y universalidad y destaca que según se ponga énfasis en un término u otro pueden desarrollarse: "distintas actitudes de repliegue en nombre de una infranqueable alteridad, o actitudes de homogeneización en nombre de las similitudes y un igualitarismo absoluto" (p. 18). Según la autora: "oponer lo universal y lo particular es una actitud estéril porque lo universal y lo particular se nutren mutuamente" (p. 20).

Posteriormente, Abdallah-Pretceille hace referencia a que el tema de la diversidad cultural se enfoca desde dos perspectivas básicamente. Una es el modelo multicultural del ámbito anglosajón y la segunda es la orientación intercultural de inspiración francófona.

Del modelo multicultural de EEUU hace una lista bastante detallada de los principios ideológicos que lo sustentan: prioridad al grupo de pertenencia, localización espacial de las diferencias, una jurisdicción específica que garantice los derechos de cada cual, un reconocimiento del relativismo cultural –"que ha llevado a una anomia en relación a las normas y los comportamientos" (p. 23)– y la expresión de las diferencias en el escenario público. Se trata pues, de marcar la diferencia en el extremo.

En el ámbito escolar los estudios multiculturales son frecuentes y diversos; se refieren o vinculan a las minorías étnicas o inmigrantes y se intenta hacer los currícula multiculturales: "con la finalidad de tomar conciencia de los grupos considerados como entidades diferentes: afroamericanos, hispanos, etc." (p. 24). A modo ilustrativo, la autora añade parte de un programa de educación multicultural referido al papel que desempeña la escuela para terminar exponiendo los puntos sobre los que se basa la crítica a este modelo.

"El desafío consiste en construir una teoría de la pluralidad que evite a la vez la jerarquización, la multiplicación de islotes de diferencias y la atonía del sistema social por exceso de relativismo" (p. 32).

Refiriéndose ya al interculturalismo, Abdallah-Pretceille relata que el término apareció en Francia en 1975, relacionado directamente con la inmigración. Poco a poco se fue acuñando a otros ámbitos, todos ellos referidos a la acción social.

Va describiendo qué es el interculturalismo y aquello por lo que se caracteriza. Deja bien claro que el multiculturalismo y el pluralismo hacen hincapié en el reconocimiento de entidades diferentes, mientras que el interculturalismo: "hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y de tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos..." (p. 36).

Lo intercultural da prioridad al sujeto. El sujeto cada vez está menos determinado por la cultura a la que pertenece y es el actor de la misma. Se subrayan por encima de todo las relaciones que se establecen entre los grupos e individuos y Abdallah-Pretceille afirma que: "las diferencias culturales no corresponden con una realidad sino que invocan la naturaleza de las relaciones" (p. 41).

En cuanto a la ética del modelo intercultural de la que habla la autora, es una ética de la alteridad; "se trata de considerar al otro como otro, no en relación a su cultura o sus pertenencias" (p. 47). Esta ética tiene su lugar propio en las relaciones hasta el punto de que el acuerdo y el consenso sobre unos valores comunes es lo que determina la validez de los actos.

Refiriéndose a la educación intercultural resalta que: "la heterogeneidad ha sido y es aún considerada un *handicap*, fuente de disfunciones y dificultades que justifican las medidas y las ayudas destinadas a compensarlo" (p. 57). Por ello, en torno a la educación intercultural hay una serie de contradicciones y límites como son el peligro de que se interprete la diversidad como pluralismo, el clima afectivo y paternalista que rodea a las actividades –ya que su objetivo ha sido "hacer frente a las dificultades de integración y fracaso escolar de los hijos de inmigrantes" (p. 60)–, el abuso de las comparaciones y analogías y la folklorización de las culturas.

Como la diferencia se entiende o equipara a una deficiencia, y la educación intercultural se considera que es un instrumento para conseguir la igualdad de oportunidades y una óptima integración, se empiezan a crear medidas educativas de apoyo, recuperación y compensación, pretendiendo facilitar una óptima integración.

La autora dedica los dos últimos capítulos a plantear las políticas y medidas actuales para fomentar la interculturalidad, entendida como apertura –que es como se empieza a entender recientemente–. Así pues, se hace hincapié en que el aprendizaje de las lenguas supone un elemento esencial de la interculturalidad, así como los intercambios escolares enfocados al encuentro con *el otro* –que no serán fructíferos si se deja de lado la educación de la alteridad– y la educación en los derechos del hombre; en definitiva se apuesta por una educación cívica como remedio a la problemática actual y factor indiscutible para conseguir la cohesión social.

La educación intercultural da una visión general del panorama actual en torno a la temática del multiculturalismo y aclara algunos conceptos que hoy día resultan confusos. La visión ofrecida por la autora sobre el interculturalismo se mueve en una línea radicalmente sociológica y psicológica, de manera que muchas de las cuestiones humanas implicadas en el tema no quedan explicadas o fundamentadas en su totalidad. La propuesta del análisis de la red de relaciones establecidas entre

personas de diferentes culturas no es el procedimiento definitivo para basar la acción y conseguir una educación intercultural adecuada, ya que la dimensión social del hombre no es la única para comprender a las personas y salir al paso de sus dificultades.■

MILA ALTAREJOS

Rg003

Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes

Víctor Álvarez Rojo (Dir.)
Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Kronos, 2000, 323 pp.

Sin duda, el título de este libro resulta sugerente e invita a su lectura. *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes* nos sumerge en la reflexión en torno a la evaluación y formación del profesorado, en particular del universitario. Esta temática goza hoy de especial relevancia, a la luz de las últimas reformas legislativas en materia educativa, que transmiten la existencia de una preocupación generalizada en el mundo pedagógico: la calidad de la enseñanza.

En esta obra se pretende dar un enfoque práctico y aplicado al estudio de esta cuestión, a través de una investigación llevada a cabo en la Universidad de Sevilla por un equipo de profesionales de la educación, evaluadores y metodólogos, dirigidos por el Prof. Álvarez Rojo. Concretamente, este estudio se centra en la mejora de la formación del profesorado como vía óptima para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, –esto es, potenciar una formación de calidad en los estudiantes universitarios– y en el análisis de los factores que influyen en el éxito y fracaso académico en la universidad como indicadores de esa calidad formativa.

Por tanto, según los propios autores, "puede decirse que la investigación se enmarca dentro de la perspectiva del desarrollo profesional de los docentes y que su finalidad es la de mejorar, a partir de los datos recogidos, las estrategias de enseñanza de manera que éstas faciliten el desarrollo de habilidades, procedimientos y estrategias de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios" (p. 49).

El libro se estructura en cinco capítulos, a lo largo de los cuales se describen y exponen las diferentes fases que se han seguido para llevar a cabo la investigación en la que se basa la publicación.

Así, en el primer capítulo, "Antecedentes y marco teórico", se establece el contexto general donde surgen las principales inquietudes e intereses que motivan la realización de este estudio. De este modo, se hace una referencia a la situación actual de la universidad, especialmente

en torno a la problemática del fracaso académico y la elevada tasa de abandono en la educación superior registrada por los autores a través de diferentes estudios. Estos dos factores se contemplan como elementos impulsores para estudiar cómo mejorar el aprendizaje del estudiante universitario y por tanto, la calidad de los servicios que se ofrecen en la universidad. Posteriormente, este mismo capítulo se centra en la figura del alumno y en cómo ha de ser la labor orientadora y tutorial en la universidad para favorecer un aprendizaje de calidad. Este aprendizaje de calidad se traduce en un enfoque del conocimiento necesariamente holístico que facilite una formación integral del estudiante universitario. Se hace referencia también, en relación con esta cuestión, a programas de orientación y acción tutorial que actualmente se están llevando a cabo en diferentes universidades españolas.

El segundo capítulo presenta los elementos básicos de todo diseño experimental y por lo tanto también de esta investigación, tales como: problema de investigación e hipótesis, población y muestra, variables estudiadas, procedimiento de recogida de datos (instrumentos de evaluación), y técnicas de análisis de los datos recogidos.

En líneas generales, el equipo que lleva a cabo el estudio lo plantea como una investigación de enfoque *fenomenológico-interpretativo*, ya que se basa en las experiencias de los agentes protagonistas de la realidad estudiada –profesores y alumnos universitarios–, y de acuerdo a estas experiencias se planifican también las propuestas de intervención resultantes de esta evaluación.

La selección de la muestra se apoya en una investigación anterior sobre evaluación del profesorado, realizada por el director de esta obra en el año 1997. De este modo, se seleccionó a los profesores que mejor habían sido evaluados por los alumnos en aquella ocasión, así como a los grupos de estudiantes a los que estos docentes impartían clase. De ahí el título del libro, que se centra en las propuestas que generan estos profesores, los "bien evaluados" para potenciar el aprendizaje de los estudiantes universitarios y por tanto la calidad del proceso educativo. Es importante señalar que se ha pretendido obtener una muestra representativa, ya que tanto los profesores como los alumnos pertenecen a cada una de las áreas de enseñanza en las que se organiza la docencia en la Universidad de Sevilla: "Humanidades", "Ciencias", "Ingenierías", "Sanitarias" y "Sociales y Jurídicas".

Los dos capítulos siguientes exponen los resultados obtenidos en la investigación. El que existan dos capítulos en los que se exponen estos resultados, es consecuencia de la metodología mixta que los autores han utilizado para recoger la información. Así, el capítulo tercero se centra en el análisis de los datos de carácter cuantitativo, obtenidos a través de la

administración de diversos cuestionarios en torno a tres bloques temáticos: las exigencias del estudio universitario; los apoyos que ofrece el profesorado y la universidad, y los factores del éxito académico. Estos cuestionarios se han aplicado tanto a los profesores como a los alumnos.

En el cuarto capítulo se presentan los datos obtenidos a través de entrevistas y sesiones grupales con los profesores en torno a dos cuestiones principales: las alternativas de calidad que pueden ofrecerse desde la actuación del profesorado, y las alternativas de calidad que afectan a la universidad, como institución educativa. Por tanto la calidad de la educación se contempla tanto desde una perspectiva pedagógica como desde una perspectiva institucional. Pedagógica en tanto que apuesta por la formación del profesor en un primer término como el medio más adecuado para lograr la mejora de la enseñanza universitaria. Así, se analizan las opiniones del profesorado en torno al rol docente, las estrategias que el profesor ha de utilizar en el aula para mejorar la calidad educativa, cómo motivar al aprendizaje a los estudiantes universitarios, la necesidad de profesionalizar la enseñanza y personalizar el proceso educativo y cómo ha de ser la evaluación académica en el ámbito universitario. En segundo lugar, la calidad educativa constituye una problemática institucional en tanto que se analizan los aspectos de infraestructura universitaria que puede influir en ella. De este modo, se recogen las opiniones de los profesores en torno a los planes de estudio actuales, los recursos de que disponen para llevar a cabo su trabajo, la formación y promoción de los cuerpos docentes universitarios, y los procesos de acceso y selección del alumnado universitario, entre otros.

Finalmente, en el quinto y último capítulo, se exponen, de acuerdo al orden lógico en cualquier investigación de carácter empírico, las conclusiones del estudio. Es en este capítulo donde se pretende dar respuesta a las reflexiones e interrogantes que plantea la obra ya desde su título, exponiendo las propuestas que a juicio de los investigadores, y de acuerdo a la información facilitada por los profesores y alumnos que componen la muestra, pueden servir para mejorar y por tanto potenciar el aprendizaje en la universidad y, consecuentemente, la calidad del proceso educativo en general.

En suma, este libro constituye una valiosa aportación para la formación del profesorado universitario a la luz de los numerosos cambios acontecidos en realidad universitaria en los últimos años, tanto a nivel legislativo, como a nivel de infraestructura, como en relación al propio saber científico. La universidad, como institución al servicio de la sociedad, ha de hacer frente y responder a estos cambios, y así lo transmite esta obra. No obstante, el carácter incidental de la muestra utilizada –únicamente profesores y alumnos de la Universidad de Sevilla, aunque

están representadas todas sus facultades- puede suponer un sesgo en los resultados obtenidos y por tanto provocar un escaso poder de extrapolación de éstos a otros centros universitarios de la geografía española. Sin embargo, el mérito principal de esta publicación, más allá de la significación estadística de sus resultados, lo constituye el que en sí misma supone una aportación novedosa a la investigación sobre la formación del profesorado universitario y la calidad de la enseñanza universitaria; un revulsivo para la generación de nuevos estudios e investigaciones que respondan a esta temática pedagógica que tanto preocupa en la actualidad.■

MARTA SILVERO MIRAMÓN

Rh003

El contacto intercultural en la escuela

Eduardo Terrén Lalana
Servicio de Publicacións,
Universidad da Coruña,
2001, 171 pp.

El contacto intercultural en la escuela es el resultado de una investigación que el profesor Terrén ha realizado a lo largo de dos años en el área metropolitana de A Coruña, trabajando con los hijos de inmigrantes extranjeros y gitanos.

Es un estudio sobre la educación y el multiculturalismo que se alinea en la corriente del análisis etnográfico, centrado principalmente en las relaciones étnicas que se establecen fruto del contacto intercultural que se produce en el aula y el centro educativo.

Secundariamente hace referencia a otros agentes y espacios de socialización como la religión, la televisión y la vida comunitaria (vida familiar y las relaciones entre iguales), ya que el autor entiende que sin ellos, "no es posible obtener una comprensión plena de cómo se produce el contacto intercultural en el espacio escolar" (p. 121).

E. Terrén comienza exponiendo que el reto de la educación intercultural es "lograr un modelo de relación educativa que favorezca la igualdad de oportunidades a través de la integración" (p. 24) y un reconocimiento de las identidades minoritarias atendiendo a las diversidades culturales. Habla de un tipo de reconocimiento que potencie la igualdad de resultados para aquellos que viven su experiencia educativa, con una forma y estilo de ver y vivir el mundo y unos universos simbólicos distintos, los cuales "no chocan en principio con los de la población mayoritaria" (p. 25).

El estudio de investigación que Terrén realiza se desarrolla en lo que él denomina *contextos húmedos o fríos*, que son aquellos contextos locales que cuentan con una presencia de inmigrantes relativamente baja, de manera que "a las agrupaciones de éstos no se les podrían considerar como una

minoría étnica en sentido estricto" (p. 27). El motivo por el que E. Terrén escoge este escenario es porque cree que es en ese tipo de contextos donde se puede indagar sobre el contacto intercultural en su forma más elemental, ya que las experiencias son novedosas, poco frecuentes y no hay peso alguno de conflictos debido a la presencia de *los otros*.

Con razón el profesor Terrén comenta que el contacto intercultural "es un fenómeno social cuyo carácter más o menos conflictivo no puede reducirse a la mayor o menor incompatibilidad de esencias culturales consideradas en abstracto" (p. 38); esta cuestión hay que tratarla sobre el terreno teniendo en cuenta que hay muchos factores que están implicados. Cree que la escuela es un buen lugar para que las minorías, desfavorecidos, *los otros* en definitiva, puedan tener acceso a más oportunidades de futuro.

El problema no es tanto ver qué puede hacer la pedagogía intercultural por conseguir una sociedad más igualitaria como investigar cuales son los procesos que se dan cuando estas relaciones étnicas se producen, y qué influencia tiene en la experiencia educativa de ambas partes.

Con este planteamiento, el profesor Terrén expone en los siguientes capítulos los dos procesos fundamentales que se dan en todo contacto intercultural –la *representación* y la *producción de la diferencia*– y la influencia del trato con los iguales, la vida familiar y la religión en la construcción de la identidad, en las actitudes respecto a uno mismo, su propio grupo y el grupo mayoritario y el tipo de relación que se establece.

E. Terrén resalta que en el contexto frío en el que se desarrolla su investigación no se muestran signos de conflictividad y violencia manifiesta, pero lo que sí hay es un temor frente *a los otros*; aquellos que son distintos a la mayoría; "tienden a ser percibidos como una amenaza más que como un reto profesional" (p. 143); no se encuentra con brotes racistas extremos y explícitos, pero lo que sí confirma es que en el ámbito educativo "se cumple la tesis del lenguaje racialista que Bonilla-Silva y Forman sintetizan en la expresión *no soy racista, pero...*" (p. 144).

Aunque en el contexto en el que desarrolla su investigación parezca que la acomodación e integración se esté llevando de manera tranquila, el ambiente está impregnado de un distanciamiento social por parte de la cultura mayoritaria respecto a las minoritarias. Esta conciencia y percepción de la diferencia se encuentra muy jerarquizada en el sector mayoritario, de manera que características como la impuntualidad, la higiene, el retraso escolar o el absentismo, son determinantes para que los alumnos de las minorías sean o no descritos como *iguales a nosotros*. Por el contrario, los sujetos de los grupos minoritarios tienen una percepción de la experiencia educativa diferente; ésta es muy variada y en todos los casos mucho menos racializada.

BEST COPY AVAILABLE

Eduardo Terrén concluye exponiendo que normalmente los sujetos de los grupos minoritarios empiezan y viven la experiencia educativa en desventaja respecto de los otros y que un reto de la pedagogía intercultural es conseguir la igualdad de oportunidades de partida; "no se trata sólo de redistribuir imágenes sino oportunidades" (p. 147). Pero reconoce que en ese punto, las opiniones son muy dispares a cerca de la forma de llevar a cabo algo así y no hay un consenso.

Lo que sí destaca es que en los centros en los que hay una especial preocupación por conseguir una experiencia educativa de calidad con las minorías, "se ha detectado la necesidad de una estrategia institucional de mediación que facilite el acercamiento" (p. 149) ya que éste es muy importante para conseguir una mayor participación de todas las partes implicadas en la escuela y para el trasvase de información rápido. Apunta al tema de la *participación* como algo muy importante para conseguir una escolarización de calidad para aquellos que han sido o son desfavorecidos.

Se puede decir sin lugar a dudas que *El contacto intercultural en la escuela* es un estudio que además de ser actual, está enfocado desde una perspectiva interesante como es la de *saber qué pasa donde no pasa nada*, esto es, en los contextos fríos anteriormente explicados.

Está escrito de una manera sencilla y salpicado de multitud de ejemplos y referencias a otras investigaciones que complementan o refuerzan lo que se va explicando; sociogramas, gráficos, tablas y anexos apoyan y amplían los datos que resultaron de su investigación.

A lo largo del libro el autor va apuntando y señalando algunas cuestiones que aunque no están desarrolladas, dan muchas pistas para repensar aspectos esenciales sobre el tema que hoy día, se enfocan de manera pobre o equivocada, no se advierten o no se les da la importancia que merecen; sirva a modo de ejemplo la referencia que hace al modelo de integración que está presente en las escuelas y que se basa en una homogeneización y no atiende a las particularidades étnicas.■

MILA ALTAREJOS

RI003

El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida

Bruer, J.T.
Paidós, Barcelona, 2000, 251 pp.

(Original) The Myth of the First Three Years

Bruer, J.T.
The Free Press, New York, 1999

John T. Bruer es presidente de la *McDonnell Foundation*, en St. Louis, organización norteamericana que presta su ayuda a investigaciones en el ámbito de las neurociencias, de la psicología y de la educación. *El mito de los tres primeros años* y demás publicaciones de este autor en diversas revistas mantienen la misma postura: el escepticismo y la crítica ante determinadas convicciones que sustentan las actuaciones educativas en los tres primeros años.

En este libro se señala que durante la última década han aparecido voces que han animado a los padres a que llevaran a cabo determinadas actuaciones con su hijo –que se definían como estimuladoras o potenciadoras de las capacidades–, si no querían que éstas se perdieran o se vieran mermadas. Dicha argumentación, que ellos sustentan en determinados hechos neurológicos, será lo que Bruer analice en *El mito de los tres primeros años*.

De todos modos, Bruer (p. 41) puntualizará que "el hecho de ser crítico con el mito no significa que se critique el objetivo de hacer un mundo mejor para los niños: indica el compromiso de examinar con atención la ciencia del desarrollo inicial del cerebro con la esperanza de poder identificar las bases más eficaces para impulsar en la dirección deseada la crianza infantil y también las políticas para la primera infancia".

Bruer señala que se han mitificado varias cuestiones relacionadas con las ciencias del cerebro, la primera de ellas tiene que ver con los *ambientes enriquecidos*. Se ha evidenciado que un entorno enriquecido en estímulos ayuda a desarrollar las capacidades. El autor, después de debatir qué constituye un ambiente enriquecido, critica que, de ahí, se haya llegado a señalar erróneamente que los entornos enriquecidos *producen* en el niño un aumento del volumen cerebral, una mayor densidad sináptica y una arborización axónica. Asimismo, se ha asegurado que, como el SNC tiene en ese momento una mayor receptividad ante los estímulos, en el niño hay una mayor capacidad para desarrollar su inteligencia.

El segundo mito se fundamenta en una determinada concepción de los *períodos críticos*. A pesar de que se ha demostrado que,

efectivamente, hay etapas en las que la facilidad o propensión para aprender determinadas habilidades es muy grande, se ha inferido equivocadamente que casi todas las habilidades *deben* ser aprendidas en ese momento, porque *sólo* durante estos lapsos de tiempo el cerebro estará preparado para desarrollar todo su potencial.

Finalmente, el tercer mito del que habla el autor se refiere a la *formación de sinapsis*. Si bien es cierto que la estimulación ambiental influye en la estabilización de un tipo de conexiones sinápticas, no es sostenible argumentar de lo anterior que puede aumentarse el número de sinapsis con una mayor estimulación, que las sinapsis se creen gracias a ella y que, por tanto, sea imprescindible *fabricar* al niño un ambiente enriquecido.

La obra de Bruer se podría estructurar temáticamente en cuatro grandes bloques: el origen del mito, su historia, sus afirmaciones o posturas a favor y en contra, y algunos consejos que da el autor acerca del mito. En el primer y segundo capítulo –primer y segundo bloque–, el autor se detiene en hablar del origen y de la historia por el que se creó el mito: las distintas publicaciones y conferencias de políticos acaecidas en Norteamérica, que sustentaban una convicción determinista del desarrollo del niño en sus tres primeros años. En el tercer, cuarto y quinto capítulo –cuarto bloque–, Bruer contraargumenta cada uno de los mitos aludidos (la formación sináptica en el tercero, los períodos críticos en el cuarto, y los ambientes enriquecidos en el quinto). Haciendo uso de un discurso muy fluido, Bruer parte de las argumentaciones neurológicas que sustentan los autores del mito, y luego las rebate con contraargumentaciones, analizando detenidamente los supuestos de base. Con ello, el autor logra convencer al lector de que las posturas neurológicas de partida eran interpretaciones erróneas y simplificaciones de hechos neurológicamente probados.

Finalmente, el autor concluye su libro con un sexto capítulo donde, fundamentalmente, aconseja a los padres cautela ante diversos peligros relacionados con el mito (el consejo tras la generalización de determinados resultados, o el recelo ante cualquier afirmación absoluta y categórica sobre el potencial del SNC en la edad temprana).

Por todo lo dicho, Bruer se convierte en una voz disonante dentro del ámbito educativo de la temprana infancia. De todos modos, cabría hacer una consideración, sobre un tema que late en el fondo de esta cuestión: la relación que existe entre el ámbito de las neurociencias y el ámbito educativo. Si bien es cierto que las ciencias del cerebro no pueden usarse como justificante para llevar a cabo cualquier intervención educativa, también lo es que el conocimiento neurocientífico puede ayudar al educador y a los padres a ser más conscientes del gran potencial que tiene este período. Pero de ello, no habla Bruer.■

SONIA RIVAS

LRa003

Un examen a la cultura escolar

Julio Vaera y José M. Estec (Coords.)
Ediciones Octaedro, S.L.,
Primera Edición, Barcelona, 2002

LRb003

Desafíos a la escuela del siglo XXI

Jaume Sarramona
Ediciones Octaedro, S.L.,
Primera Edición, Barcelona, 2002

LRc003

La Sociedad de la Información en Aragón

Consejo Económico y Social de Aragón,
Zaragoza, 2002

LRd003

Informe España 2002

Fundación Encuentros
Madrid, 2002

LRe003

The Jossey-Bass Reader on Gender in Education

AAVV
Jossey-Bass Inc.,
San Francisco, 2002

LRf003

Antropología de la Educación

María García Amilburu,
José M.ª Quintana Cabanas
Marta Ruiz Corbella
Síntesis Educación, Madrid, 2002

LRg002

Amor es nombre de persona. Estudio de la interpersonalidad en el amor en Sto. Tomás de Aquino

Juan José Pérez-Soba
Pontificio Instituto Giovanni Paolo II, Mursia, Pontificia Universita Lateranense
Roma, 2001

LRh003

El carácter transversal en la educación universitaria

F. Michavila y J. Martínez (Eds.)
Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, PM-Comunidad de Madrid, Consejería de Educación
Madrid, 2002

LRi003

Técnicas para dinamizar la Enseñanza y el Aprendizaje. Técnicas de Trabajo Intelectual y Dinámicas de Grupo para Educar y Orientar

José M. Bautista Vallejo, Juan Manuel Méndez Garrido y Manuel Monescillo Palomo
Promesa, Costa Rica, 2002

LRj003

Nuevo arte de pensar

Jean Guitton
Ediciones Encuentro, Madrid, 2002

LRk003

La formación social y cívica en la Universidad según el Fundador del Opus Dei

José A. Ibáñez-Martín
Promesa, Costa Rica, 2002

LRl003

Un lugar llamado escuela

M. Martínez y Carlota Bujons (Coords.)
Ariel, Barcelona, 2001

LRm003

La Universidad de Madrid bajo el primer franquismo. Ruptura y continuidad (1939-1951)

Carolina Rodríguez López
Universidad Carlos III de Madrid, Dykinson, 2002

ESE. Información para los colaboradores

POR INTERNET slara@unav.es **POR CORREO** EDIFICIO DE BIBLIOTECAS. UNIVERSIDAD DE NAVARRA. 31080. PAMPLONA. ESPAÑA

01. Estudios sobre Educación acepta el envío de estudios de investigación, notas y recensiones de novedades editoriales.

02. Los artículos han de ser originales y no deberán estar siendo considerados para publicación en otra revista o libro, nacional o extranjero. Pueden enviarse en lengua española ó inglesa. Se pueden enviar por correo electrónico (slara@unav.es) o por correo ordinario (en papel y en disquete) a la redacción de la revista. La versión electrónica deberá ser compatible con el procesador de textos Microsoft Word.

03. Entre los trabajos recibidos, sólo se publicarán los que cuenten con el dictamen favorable de dos evaluadores. Durante la revisión se mantiene el anonimato del autor y de los evaluadores.

04. El texto enviado para la sección de Estudios deberá tener una extensión máxima de 7.000 palabras. Deberá adjuntarse un resumen de un máximo de 100 palabras en español y en inglés. Se adjuntará una lista de 4 palabras clave en español y en inglés.

05. El texto para la sección de Notas deberá tener una extenxión máxima de 3.500 palabras. Deberá adjuntarse un resumen de un máximo de 100 palabras en español y en inglés. Se adjuntará una lista de 4 palabras clave en español y en inglés.

06. El estilo de citación de la revista es el establecido por la American Psychological Association (APA). Al final del artículo se incluirá un listado con la bibliografía citada.
Pueden insertarse aclaraciones a pie de página.
Ejemplo de listado de bibliográfia que aparecerá al final del artículo:
[Libro] Laspalas, J. (2002). *Introducción a la Historiografía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
[Libro editado] Pérez Adán, J. (Ed.). (2001). *Las terceras vías*. Madrid: Ediciones Internacionales.
[Capítulo de libro] Colás Bravo, P. (1995). Diseño y Evaluación de Programas. En J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 45-66). Alcoy: Marfil.
[Artículo de revista] Stephens, D., Bull, J. y Wade, W. (1998). Computer-assisted Assessment: Suggested Guidelines for an Institutional Strategy. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 23*(3), 283-294.
[Artículo de revista electrónica] Bull, J. (1999). Supporting Computer-based Assessment, [versión electrónica]. Interactions, 2(3). Disponible: http://www.warwick.ac.uk/ETS/interactions/vol2no3/ [1999, noviembre].
[Publicación electrónica] CRUE. (2000, marzo). Informe Universidad 2000, [versión electrónica]. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. Disponible: http://www.crue. upm.es/ [2000, abril].

07. Las Recensiones de libros tendrán una extensión máxima de 1.000 palabras. Se reseñarán libros cuya primera edición (no traducción) se haya publicado en los dos últimos años. Si se incluyen referencias a otros libros en la reseña, se incluirá en el texto, entre paréntesis,

editorial, ciudad y año de publicación. La información técnica del libro reseñado incluirá el nombre completo y apellidos del autor del libro, editorial, ciudad, año de edición y número de páginas.

08. Los apartados y subapartados irán enumerados. Ejemplo:
1.
1.1.
1.1.a.

09. El autor (o autores) de las contribuciones se identificará por su nombre y apellidos e incluirá su dirección de correo electrónico, así como la Institución a la que pertenezca.

10. El Consejo Editorial se reserva el derecho a sugerir modificaciones en los originales, para adecuarlos al estilo de la sección en que se incluyan y a las normas de presentación de originales.

Tarifas de suscripción

1 año (2 números)		2 años (4 números)		Núms. sueltos (1 núm.)	
Europa	Resto del mundo	Europa	Resto del mundo	Europa	Resto del mundo
◯ 35 €	◯ 50 US $	◯ 60 €	◯ 85 US $	◯ 19 €	◯ 27 US $

Nombre

Dirección

C.P. Ciudad

Provincia País

DNI/NIF Teléfono Fax

E-mail

Relación con la Universidad de Navarra

◯ Graduado ◯ Padre de Graduado ◯ Otros

Forma de Pago

◯ Cheque adjunto nº
a nombre del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A.

◯ Transferencia bancaria a favor de: Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra. Banco de Vasconia. Avda. Pío XII, 32. 31008 PAMPLONA. Nº CTA. 0095/4732/89/06000080/16

Nº de Cuenta

Titular de la cuenta

◯ Tarjeta de crédito

◯ VISA ◯ Master Card ◯ American Express Caducidad

Nº de tarjeta

Titular de la tarjeta

Extranjeros

◯ Cheque adjunto nº
a nombre del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A.

◯ Tarjeta de crédito

◯ VISA ◯ Master Card ◯ American Express Caducidad

Nº de tarjeta

Titular de la tarjeta

Firma Fecha

Boletín de suscripción

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

ESE

* Envíe esta solicitud al Departamento de Suscripciones de **Estudios sobre Educación**
Edificio de Bibliotecas. Universidad de Navarra. 31080 Pamplona. Navarra. España
Tel.: 948 425 600. Fax: 948 425 636 ese@unav.es

BEST COPY AVAILABLE

ESE. Contenidos 003

EDITA SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA I.S.S.N. 1578-7001

Estudios 003

Ea.003 PÁG. 7
PIERPAOLO DONATI
Unprotected time of early adolescence and intergenerational relations: a new educational issue

Eb.003 PÁG. 35
TOMÁS MELENDO
Cultura y contracultura educativas

Ec.003 PÁG. 49
IRENE MARÍA BRIONES MARTÍNEZ
Conciliación entre fe y cultura en la escuela

Ed.003 PÁG. 69
ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO, JUAN CARLOS AGUILERA
Una sociedad anestesiada: la educación como alternativa para salir de la anestesia

Ee.003 PÁG. 83
JESÚS REDRADO, LUIS ECHARRI, CONCEPCIÓN NAVAL
Anaí, una forma de publicación en la web

Ef.003 PÁG. 93
ISRAEL SCHEFFLER
Some contributions of philosophy to education

Notas 003

Na.003 PÁG. 103
CONCEPCIÓN NAVAL, LUIS ECHARRI, JESÚS REDRADO
Repensar la enseñanza universitaria desde las tecnologías de la información y la comunicación. Algunas experiencias de Universidades de los Estados Unidos

Nb.003 PÁG. 113
FRANCISCO ALTAREJOS
La relación familia-escuela

Nc.003 PÁG. 121
ARANTZATZU MARTÍNEZ-ODRÍA
Centro educativo y formación para el voluntariado. Coordinación posible

Nd.003 PÁG. 133
CHARO REPÁRAZ, LUIS ECHARRI, CONCEPCIÓN NAVAL
Posibilidades didácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia presencial

Recensiones 003

Ra.003 PÁG. 151
GEORGE SPINDLER (ED.)
Fifty years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology

Rb.003 PÁG. 153
JAVIER LASPALAS
Introducción a la historiografía de la Educación

Rc.003 PÁG. 158
INÉS GÓMEZ CHACÓN
Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático

Rd.003 PÁG. 160
HELENA BÉJAR
El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo

Re.003 PÁG. 163
ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO, CIRO PARRA MORENO, FRANCISCO ALTAREJOS MASOTA
Pensar la sociedad. Una iniciación a la sociología

Rf.003 PÁG. 168
MARTINE ABDALLAH-PRETCEILLE
La educación intercultural

Rg.003 PÁG. 171
VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO (DIR.)
Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes

Rh.003 PÁG. 174
EDUARDO TERRÉN LALANA
El contacto intercultural en la escuela

Ri.003 PÁG. 177
BRUER, J.T.
El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida (Original) The Myth of the First Three Years

Libros recibidos 003

LRa-m PÁG. 179

BEST COPY AVAILABLE

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

REPRODUCTION RELEASE

(Specific Document)

I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

Title:
Journal ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, number 03, year 2002

Author(s):

Corporate Source:
Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A.

Publication Date:
2002, December

II. REPRODUCTION RELEASE:

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce and disseminate the identified document, please CHECK ONE of the following three options and sign at the bottom of the page.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 1 documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

Level 1

☒

Check here for Level 1 release, permitting reproduction and dissemination in microfiche or other ERIC archival media (e.g., electronic) and paper copy.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2A documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

Level 2A

☐

Check here for Level 2A release, permitting reproduction and dissemination in microfiche and in electronic media for ERIC archival collection subscribers only

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2B documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2B

Level 2B

☐

Check here for Level 2B release, permitting reproduction and dissemination in microfiche only

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits.
If permission to reproduce is granted, but no box is checked, documents will be processed at Level 1.

I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce and disseminate this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries.

Sign here, → please

Signature:

Printed Name/Position/Title: DIRECTOR

Organization/Address:
Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra
Edificio de Bibliotecas. CAMPUS UNIVERSITARIO

Telephone: (34) 948425600

FAX: (34) 948425636

E-Mail Address: jpuente@unav.es

Date: 15-I-03

(over)

III. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):

If permission to reproduce is not granted to ERIC, *or*, if you wish ERIC to cite the availability of the document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents that cannot be made available through EDRS.)

Publisher/Distributor:	DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE NAVARRA
Address:	DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN / UNIVERSIDAD DE NAVARRA EDIFICIO DE BIBLIOTECAS 31080 PAMPLONA SPAIN
Price:	27 U.S. $

IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:

If the right to grant this reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

Name:	
Address:	

V. WHERE TO SEND THIS FORM:

Send this form to the following ERIC Clearinghouse:

ERIC/ChESS
2805 East Tenth Street, Suite 120
Bloomington, IN 47408-2698

Attn: ~~Ben Bogus~~ MYRA Riggs

However, if solicited by the ERIC Facility, or if making an unsolicited contribution to ERIC, return this form (and the document being contributed) to:

ERIC Processing and Reference Facility
4483-A Forbes Boulevard
Lanham, Maryland 20706

Telephone: 301-552-4200
Toll Free: 800-799-3742
FAX: 301-552-4700
e-mail: ericfac@inet.ed.gov
WWW: http://ericfac.piccard.csc.com

EFF-088 (Rev. 2/2000)